

Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios.	Título
Pinilla Sepúlveda, Victoria Eugenia - Autor/a	Autor(es)
Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios.	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2007	Fecha
	Colección
Juventud; Relaciones adulto-joven; Narrativa; Lo público; Generaciones; Relaciones entre los grupos; Teoría política; Colombia;	Temas
Tesis	Tipo de documento
<a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091028070647/tesis-pinilla.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091028070647/tesis-pinilla.pdf</a>	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences



**SIGNIFICADO DE LO PUBLICO PARA UN GRUPO DE  
JOVENES UNIVERSITARIOS**

**VICTORIA EUGENIA PINILLA SEPULVEDA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES –CINDE-**

**ENTIDADES COOPERANTES**

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD  
CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

**MANIZALES**

**2007**

**SIGNIFICADO DE LO PUBLICO PARA UN GRUPO DE  
JOVENES UNIVERSITARIOS**

**VICTORIA EUGENIA PINILLA SEPULVEDA**

**TUTOR:**

**GERMAN MUÑOZ GONZALEZ**

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL TITULO DE  
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES –CINDE-**

**ENTIDADES COOPERANTES**

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL,  
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
MANIZALES**

**2007**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>9</b>
<b>PROBLEMA DE INVESTIGACION.....</b>	<b>9</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>20</b>
OBJETIVO GENERAL.....	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	21
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 REFERENTE TEÓRICO .....</b>	<b>34</b>
<b>1.1. LA JUVENTUD, UNA CATEGORÍA INDETERMINADA .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2. LA JUVENTUD COMO GENERACIÓN.....</b>	<b>44</b>
1.2.1 RELACIONES INTERGENERACIONALES.....	54
<b>1.3. Lo PÚBLICO .....</b>	<b>65</b>
1.3.1 APORTES DE HANNA ARENDT.....	65
1.3.2 LA ESFERA PÚBLICA DE JURGEN HABERMAS .....	70
1.3.3 LAS ESFERAS PÚBLICAS DE NANCY FRASER.....	73
1.3.4 TRES SENTIDOS DE LO PÚBLICO PARA NORA RABOTNIKOF.....	78
<b>1.4. LO PÚBLICO Y LAS RELACIONES ADULTO-JOVEN.....</b>	<b>82</b>
<b>1.5. LAS NARRATIVAS Y EL ENCUENTRO CON LOS OTROS.....</b>	<b>84</b>
1.5.1 LA NARRATIVA EN JEROME BRUNER .....	85
1.5.2 LA NARRATIVA UNA EXPERIENCIA VIVA EN RICOEUR .....	90
<b>CAPÍTULO 2 ESTRATEGIA METODOLOGICA.....</b>	<b>102</b>
<b>LOS RELATOS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>102</b>

<b>2.1. DELIMITACIÓN METODOLÓGICA.....</b>	<b>102</b>
2.1.1 PERSPECTIVA HERMENÉUTICA.....	103
2.1.2 LA NARRATIVA COMO MARCO INTERPRETATIVO.....	112
2.1.3 LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS OBJETO DE ESTUDIO.....	113
<b>2.2. PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>115</b>
2.2.1 PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS .....	117
2.2.2 SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISIS .....	118
2.2.3 TERCER MOMENTO DE ANÁLISIS .....	126
 <b>CAPÍTULO 3 ANÁLISIS NARRATIVO .....</b>	 <b>129</b>
<b>LOS RELATOS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>129</b>
<b>3.1. ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO EN LOS JÓVENES.....</b>	<b>129</b>
3.1.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....	130
3.1.1.1 SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO.....	130
3.1.1.2 SENTIDO DE LAS RELACIONES ADULTO-JOVEN.....	131
<b>3.2. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DEL GRUPO DE JÓVENES UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>133</b>
3.2.1 CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS.....	134
3.2.2 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES.....	135
3.2.3 EDUCACIÓN.....	136
3.2.4 ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS.....	139
<b>3.3. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS CENTRALES.....</b>	<b>146</b>
3.3.1 SIGNIFICADO DE LA ACTUACIÓN EN LO PÚBLICO .....	148
3.3.1.1 RETRACCIÓN HACIA LA INTERIORIDAD .....	152
3.3.1.2 ACCIÓN ANTE LOS OTROS .....	157
3.3.1.3 PODER/ RESISTENCIA .....	164
3.3.2 RELACIONES ADULTO-JOVEN .....	172
3.3.2.1 CONTROL.....	174
3.3.2.2 SUBCATEGORÍA DESCONFIANZA/DISTANCIAMIENTO.....	179
3.3.2.3 SUBCATEGORÍA MARGINACIÓN-EXCLUSIÓN.....	185
<b>3.4. SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO Y LAS RELACIONES ADULTO-JOVEN .....</b>	<b>190</b>

<b>4. REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>200</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>249</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Una sociedad fracturada, como la nuestra, convoca a todas las fuerzas a concurrir a su reconstrucción, desde los niveles más sencillos hasta los más complejos. Desde el simple reconocimiento de los derechos elementales, que se habían refundido en viejos rincones de nuestra historia, hasta las formas más sofisticadas del diseño del Estado. Desde los relatos cotidianos sobre nuestros conflictos y nuestros sueños, hasta los paradigmas investigativos que sufrían de una cierta esclerosis que los mantenía rígidos, atados a una férula que sofocaba los aleteos de la imaginación en las ciencias sociales.

Es una obligación moral de toda la sociedad participar en la construcción de un país que los niños y las niñas y los jóvenes reciban sin desencanto. Es un programa obligatorio la recuperación de la esperanza, que parte de nuevas maneras de estar juntos en medio de la diversidad. Y este camino se funda en la posibilidad de escucharnos. De prestarle atención a los relatos de los viejos y de los niños, de las mujeres y los hombres, de los indígenas y los afrocolombianos

ancestrales, de las jóvenes y de los jóvenes. Por eso, nuestro horizonte investigativo parte de ese reconocimiento de escucha a los jóvenes sobre lo público.

“Lo público” ha sido objeto de diferentes aproximaciones que oscilan entre visiones que lo restringen a los asuntos del Estado y a los intereses colectivos, y perspectivas amplias que lo ubican como instancia constitutiva de lo social, cuyos significados se reconstruyen de manera incesante. Los jóvenes en este trabajo son tomados como una construcción socio-cultural ligada a las condiciones materiales, sociales e históricas, que les permiten configurarse como generaciones que comparten modos singulares de ver el mundo, relacionarse con los otros y vivir la vida de manera plural.

Esta investigación afronta la pregunta por los significados de “lo público” para los jóvenes a partir de las narraciones de un grupo de jóvenes cuyas condiciones materiales y sociales les han posibilitado acceder a educación superior, mientras son receptores de las expectativas sobre sus acciones y ubicación en la estructura social procedentes de las generaciones de adultos y la sociedad.

La investigación hace un moderado recorrido por la juventud como categoría teórica, objeto de reflexión desde diferentes disciplinas y en discusión permanente desde su creación. Luego, aborda el problema generacional y las relaciones adulto-joven, importante dimensión social acerca de las relaciones entre las diferentes generaciones en medio de las regulaciones instituidas por la organización social. Sobre esta categoría conceptual la academia y los investigadores han renovado su interés. Al respecto se toman los planteamientos



de Mannheim, Martín Criado, Bourdieu y Corsten. Se asume la categoría de lo público desde algunos análisis de la teoría política como los de Arendt, Habermas, Fraser y Rabotnikof y se despliega la fundamentación teórica de la narrativa como opción que posibilita el acercamiento a los significados de los jóvenes universitarios.

En este trabajo el significado de “lo público” para un grupo de jóvenes universitarios, es una temática socio-cultural que se aborda desde las narrativas de sus experiencias, parte de las subjetividades de los individuos, de sus interacciones, actuaciones cotidianas, de su construcción permanente de significados a través de procesos de simbolización, de asociaciones con las situaciones, textos y contextos temporo-espaciales y con otros sujetos. Este precedente se fundamenta en una realidad concebida en términos de los significados contruidos y reconstruidos por las personas con base en sus experiencias en contextos particulares (Ibáñez, 1996). Esta es una investigación cualitativa interesada en comprender la experiencia humana a partir del punto de vista de quien vive la experiencia. El trabajo se realiza en el marco de un enfoque hermenéutico, en el cual los fenómenos sociales son entendidos como un “texto” que posibilita el estudio de la acción humana como acción significativa a cuyo significado cualquiera puede acceder. La interpretación de los resultados de esta investigación se efectuó en el contexto de la dialéctica de la comprensión y explicación propuesta por Ricoeur (2004) la cual posibilita recobrar y hacer explícitos los mundos del texto.

## **OBJETO DE ESTUDIO**

“Lo público” como espacio de la vida común, de la emergencia de lo colectivo, se ha convertido en un importante campo de indagación para las ciencias sociales, en un momento en que los procesos de construcción social y las características de incertidumbre, globalidad y cambio replantean lo instituido.

La construcción de lo público desde las subjetividades e intersubjetividades, y las formas de hacerlo son inquietudes frecuentes en todos los ámbitos de la sociedad. Y estas preguntas relacionadas con los jóvenes son aún más recurrentes y abordadas con mayor apremio.

La juventud es una categoría referida al grupo poblacional de los jóvenes. Sin embargo, no es una categoría fija, cuyos significados se han establecido de manera rígida, porque su configuración se recompone de manera permanente, al referirse a una construcción social y cultural que se transforma sin cesar.

El interés de este trabajo es descifrar el significado de lo público para los jóvenes universitarios a partir de las narraciones de sus experiencias y desde una interpretación hermenéutica de sus narrativas que nos permita comprender mejor sus textos y sus contextos.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACION**

Este trabajo surge del interés que genera en la investigadora una percepción que tiene diversas caras y se ha vuelto cotidiana en nuestra sociedad: por una parte, la valoración y el señalamiento de los jóvenes como problemáticos, peligrosos, causantes de inestabilidad social, distantes, apáticos e indiferentes a la realidad y los conflictos sociales, que desdeñan las opciones de participación que los adultos les “ofrecen” y que los mismos adultos dirigen. Otro aspecto es la queja creciente de muchos jóvenes, entre ellos los universitarios, por sus condiciones de marginación, control y aislamiento. Se sienten observados compulsivamente, y a la vez ignorados en el momento de las decisiones porque no son reconocidos como interlocutores válidos. A esto se suma la preocupación manifiesta por jóvenes y adultos, en los diversos ámbitos de la vida diaria, por la ausencia de conocimientos compartidos, entendimiento mutuo, falta de respeto por las diferencias y la libertad para expresarse, construirse y lograr encuentros productivos entre generaciones.

Las inquietudes expresadas se enmarcan en el contexto contemporáneo de un proceso de expansión social que incluye posiciones basadas en el supuesto de un mayor grado de integración, dados los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han penetrado todas las sociedades en mayor o menor grado. La supuesta de integración universal también es argumentada por la internacionalización de la economía y el fortalecimiento de organismos transnacionales e internacionales. Por otra parte, se debaten en todo el mundo las repercusiones de estos procesos, no muy claros, debido a la contradicción que hay entre lo que se esperaba: más inclusión e igualdad, y las consecuencias paradójicas, que ya son visibles, de una expansión de la desigualdad, la exclusión y la pobreza.

En el contexto latinoamericano, una serie de contradicciones describen la vida cotidiana de los jóvenes: tienen en la actualidad más acceso a la educación, a la adquisición y producción de conocimiento y menores posibilidades de ingreso al mercado laboral; disponen de mayor información por las posibilidades que ofrecen los desarrollos tecnológicos, y sin embargo viven en medio de un control social limitante, cada vez más excluyente; buscan mayor autodeterminación y la sociedad de control les da menos opciones para hacerla realidad; se cohesionan en grupos particulares y se distancian de otros grupos de adultos; están abiertos al cambio y la transformación y son excluidos socialmente; son receptores y objetos de políticas, sin posibilidades de participación autónoma en la construcción de dichas políticas; viven la “expansión del consumo simbólico” y la “restricción del consumo material” (Hopenhayn, 2004).

En Colombia, a las condiciones de época antes mencionadas se suman fenómenos como el conflicto armado, el aumento del desempleo, la migración del campo a las ciudades, la pobreza, la corrupción, la baja escolaridad de la fuerza de trabajo, las capacidades precarias para incorporarse a la sociedad de la información y la carencia de instituciones necesarias para hacerlo, la baja participación en el mercado global, la debilidad de la economía, y las ínfimas posibilidades de participar y de ser escuchados (PNUD, 2003, Hopenhanyn, 2004, Naciones Unidas, 2005). Veamos estas condiciones en cifras:

Una característica demográfica importante en este contexto es el incremento de la población de jóvenes en el mundo. Según el informe de World Youth Report 2005 de las Naciones Unidas, la población joven en el mundo alcanza 1.200

millones de hombres y mujeres entre 15 y 24 años, de los cuales el 85% se encuentra en países en desarrollo: el 60% vive en Asia, el 15% en África, el 10% en Latinoamérica y el Caribe, y el 15% restante vive en países desarrollados. En la actualidad, alrededor de la mitad de la población del mundo tiene menos de 25 años, lo que ha generado un interés creciente de los organismos internacionales por los problemas vinculados a este grupo poblacional en las sociedades contemporáneas y por mejorar las condiciones en las que viven: 88 millones están desempleados, 200 millones son pobres y 10 millones tienen VIH (United Nations, 2005).

Para el caso de Colombia, de acuerdo con el Censo 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el país tiene 41.2 millones de habitantes, de los cuales el 47.9% tiene menos de 24 años de edad, lo que equivale a 19.7 millones. De este subtotal, el 18.14% tiene entre 15 y 24 años de edad, lo que corresponde a 7.47 millones de jóvenes, de los cuales 3.83 millones son mujeres y 3.64 son hombres. El promedio de edad de la población colombiana es de 29.4 años (DANE, 2006).

Según información del Ministerio de Educación Nacional, la cobertura en educación superior para la población colombiana entre 18 y 24 años es de 16.2%, mientras que el promedio de deserción para el primer semestre del 2005 se calculó en 13.4% (Ministerio de Educación nacional, 2006). Este es un indicador muy preocupante dada la baja cobertura de la educación universitaria y la cantidad abrumadora de factores que dificultan la permanencia de los jóvenes en la educación superior.

Los datos suministrados por la CEPAL (2004) y Colombia Joven (2004), muestran en términos generales, un panorama complejo de los jóvenes colombianos. Describen una situación de exclusión y marginalidad con altas tasas de desempleo juvenil, niveles elevados de deserción escolar, incremento de la pobreza, limitadas opciones de acceso a la educación superior, posibilidades deficientes de integración social en detrimento del ejercicio de derechos ciudadanos y la asunción obligada de roles adultos.

Adicionalmente, las condiciones sociopolíticas del país favorecen el incremento de muertes de hombres jóvenes, más por efecto de la violencia y el conflicto armado que por otras causas. Así mismo, se estima que de diez personas vinculadas a los grupos guerrilleros y paramilitares, siete tienen entre 14 y 26 años, dos son niños y sólo uno cuenta con más de 26 años (Colprensa, 2003). Los jóvenes colombianos son hijos de una sociedad conflictiva, cuyas características limitan sus oportunidades, restringen su inclusión social y sus posibilidades de educarse, trabajar, cuidarse y expresarse.

Estas cifras revelan un panorama inquietante para la población joven colombiana que es percibida por las instituciones y el mundo adulto desde visiones contradictorias y estereotipadas, entre las que prevalecen las que ven a los jóvenes como un peligro social por su comportamiento desafiante, confrontador, violento y trasgresor de normas, que atentan contra las regulaciones sociales y ponen en peligro el muy cuestionado equilibrio social. Esta noción favorece reacciones autoritarias, controladoras y adaptadoras que intentan someter a los jóvenes al orden social establecido.

También se advierten perspectivas que ven a los jóvenes como personas en proceso de formación para su acción futura, como si fueran una generación posterior que la población adulta prepara para que asuma las responsabilidades directivas que en la actualidad se encuentran en manos de las generaciones adultas y continúen la orientación y el ordenamiento social. Desde esta concepción se le da valor al joven no por lo que es en ahora como sujeto social, ni por el impacto que desde ya tiene en la sociedad, sino por lo que va a ser. Son sujetos importante no por su ser y su acción en el presente, sino por su proyecto.

Esta noción deriva en una visión de los jóvenes como personas que por estar en un momento de preparación y formación de su identidad, son considerados seres vulnerables, que no están listos para afrontar las condiciones a las que los expone el momento histórico actual, por lo que son calificados como personas en alto riesgo. Hay gran preocupación por el incremento en los embarazos de las jóvenes, el consumo de drogas, la falta de cuidado de sí mismos y el aumento de acciones violentas. De aquí se derivan acciones en pro del cuidado y protección del joven, en un intento ansioso por prevenirlos y salvaguardarlos. Otras posiciones más autoritarias piensan que mediante el control y la fuerza pueden acomodarlos y ajustarlos a sus expectativas de sociedad.

Al convertir a los jóvenes en receptores de las expectativas que la sociedad pretende depositar en ellos, respecto a la responsabilidad sobre un cambio social “deseable”, se les carga el saldo en rojo de la sociedad contemporánea, consecuencia de la dirección que las generaciones adultas han dado a la configuración social. Se les desconoce como seres constructores de sus propios

sentidos, sin entender su razón de ser y se les reclama por su aparente apatía e indiferencia frente a los problemas que la sociedad actual enfrenta.

En la actualidad los jóvenes son un punto de referencia frecuente en el discurso público, institucional, de los medios de comunicación, la publicidad, la academia y la cotidianidad en general.

El creciente interés por los jóvenes evidencia que estos han penetrado en espacios sociales que eran de uso exclusivo del mundo adulto, y que se ha producido un cambio en la percepción y valoración de la vida adulta que antes era considerada como un período de plenitud del ser humano en el que se alcanzaban condiciones de autonomía, responsabilidad, independencia, productividad y estabilidad emocional.

Parece vivirse una transformación de sentidos: los logros que tradicionalmente eran propiedad de los adultos, aquello que constituía su orgullo, sus ideales y sus modelos se ha ido evaporando aceleradamente ante los ojos atónitos o alarmados de quienes ven que los símbolos que ofrece la juventud sustituyen las viejas formas y los viejos valores, que son, por su parte, utilizados hábilmente por la publicidad y los medios de comunicación.

A este respecto, algunos académicos, como el francés Michel Mafessoli (2005), expresa que la figura emblemática del adulto esta siendo reemplazada por el joven como nueva figura emblemática. Nancy Lesko (2003)<sup>1</sup>, investigadora

---

<sup>1</sup> Traducción libre de Lesko, Nancy (2003)



norteamericana, argumentan que los adultos han percibido la juventud como una “tecnología crucial”<sup>2</sup> para el mantenimiento del orden moral y social. La definición de los jóvenes como problemáticos, violentos e incontrolables, a quienes es necesario fijar límites por los mayores, que suelen culpabilizarlos de todos los males y ejercen control sobre ellos, es para la autora una solución cómoda para los adultos porque les evita volver la mirada sobre ellos mismos y concebirse como parte del problema.

En este mismo sentido, Mike Males (1996) ha criticado la guerra de los norteamericanos con los jóvenes a través de la cual estos se han convertido, de una manera mucho más agresiva ahora que antes, en chivos expiatorios de una gran cantidad de enfermedades morales y sociales en Estados Unidos.

Por su parte, Johanna Wyn (2005) identifica la tensión entre las narrativas culturales que revelan una preocupación por los jóvenes como violentos y amenazantes, en el contexto del cambio generacional, y aquellas que ven la juventud como esperanza para el futuro, en el contexto del cambio socioeconómico. Para la autora, en cualquiera de los casos, los jóvenes aparecen posicionados desfavorablemente porque el concepto de juventud que los

---

<sup>2</sup> Para Lesko el surgimiento de la adolescencia y juventud a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fue un hecho social producto de un conjunto de prácticas materiales y educativas que funcionaron como una tecnología para regular la vida de los jóvenes, así como para reforzar las normas sociales dominantes en un tiempo de gran transición e incertidumbre. Argumenta que: “...served to create certain kinds of persons within certain particular social arrangements. Rallying around the concept of the “adolescent”, social reformers re-ordered social institutions, such as the juvenile justice and education systems”. (Lesko, 2002:182-191)

representa existe y tiene significado en gran parte en relación con el concepto de adultez. Es decir, el concepto de juventud como idealización e institucionalización, supone una llegada eventual a la adultez y al mismo tiempo, deja claro que la juventud es la “no adultez”, es el déficit del estado de ser adulto. Así se sustenta la necesidad de seguimiento y control de la sociedad sobre los jóvenes para garantizar que los procesos de convertirse en adulto se siguen adecuadamente .

Henry Giroux (2000) hace una candente crítica a la corporatización o institucionalización y explotación de los jóvenes, y concluye que el único camino apropiado para entender a la juventud es confrontando las malas representaciones de los jóvenes y lo que él llama las políticas de la cultura<sup>3</sup>.

La sociedad colombiana, como ocurre con las demás sociedades del mundo, está dirigida por una población de adultos centrada en sus formas de concebir las normas, la organización social y la vida. Estos son determinantes básicos para una sociedad dinámica que tiene la posibilidad de resignificarlos y reorganizarlos, pero siempre desde las concepciones de los adultos. Se está hablando de una sociedad adultocéntrica<sup>4</sup> (Duarte, Klaudio, 2000), con un poder y un dominio que

---

<sup>3</sup> The politics of culture provide the conceptual space in which (youth) is constructed, experienced, and struggled over. Culture is the primary terrain in which adults exercise power over (young people) both ideologically and institutionally. Only by questioning specific cultural formations and contexts in which youth is organized, learned and lived can educators [and scholars] understand and challenge the ways in which cultural practices establish power relations that shape [young people's] experiences. (Giroux, 2000: 4)

<sup>4</sup> Para Klaudio Duarte el mundo adulto se concibe a sí mismo y es visto por su entorno como las y los responsables de formar y preparar a las «generaciones futuras» para su adecuado desempeño de funciones en el mundo adulto, vale decir: como trabajadores, ciudadanos, jefes de familia, consumidores, etc. Esta responsabilidad asignada por siglos y auto impuesta a la vez, es la que va

no permiten reconocer modelos diferentes a los suyos. El adulto, desde su perspectiva, ve a los jóvenes desde un referente único como seres impulsivos, arriesgados y peligrosos, en proceso de formación y preparación, a quienes hay que vigilar y controlar para que no pongan en riesgo lo establecido. Estas concepciones de los adultos fomentan que los jóvenes no sean escuchados y la falta de reconocimiento desde de sus singularidades. : *“Tenemos siempre como una mirada de los jóvenes con respecto a nuestra historia, pero no como los jóvenes son hoy...”* (De Tommasi, 1999).

Estos diagnósticos expresan de manera elocuente una ruptura cada vez más notoria entre las maneras en las que se encuentran e interactúan los jóvenes y los adultos. Se hace evidente allí la prioridad histórica actual del establecimiento de relaciones y diálogos intergeneracionales. Esta es una necesidad que se debe hacer visible y sobre la que es necesario trabajar en las sociedades contemporáneas. Los jóvenes y los adultos necesitamos reconocernos y respetarnos como diferentes para construir otras maneras de estar juntos.

El desafío es la lucha contra la tendencia promovida e impuesta por adultos y jóvenes a centrarse en sí mismos y excluir a los otros.

Las maneras como nos encontramos con los otros, como construimos lo social, es un asunto público que necesita repensarse para comprenderlo desde los

---

enmarcando el estilo de relaciones que entre el mundo adulto y el mundo joven se van dando. DUARTE, Claudio, 2000: 65.

significados de los jóvenes que con sus prácticas cotidianas lo reconstruyen y transforman lo social.

Los resultados de este trabajo abren una puerta de entrada al conocimiento y comprensión del ser y el hacer de algunos jóvenes universitarios, de los sentidos que tiene para estos jóvenes su actuación en lo público, como una manera de visibilizar sus prácticas cotidianas, sus voces silenciadas y las implicaciones de sus acciones en la construcción social, en contraste con lo instituido. Se parte del supuesto de que ser joven es una vivencia que necesita ser comprendida más allá de los grandes relatos que han restringido y estereotipado sus significados. La juventud no es una categoría estática, universal e invariante, es una categoría inacabada, en construcción permanente que adquiere significado en relación con las circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas en las que se constituyen los jóvenes. Esta investigación se interesa por trascender las versiones oficiales desde las cuales se percibe a los jóvenes y defender una perspectiva alternativa que visibilice sus voces, acciones y construcciones cotidianas. La aproximación a las actuaciones de los jóvenes exige una interacción permanente con sus sentidos y un reconocimiento de sus singularidades y diversidades que se expresan en sus relatos. Cualquier acercamiento en esta orientación abrirá caminos que acorten distancias entre los jóvenes y la sociedad, y se traduzca en otras posibilidades de encuentro y en acciones que favorezcan el acercamiento e interacción entre jóvenes y adultos. Con este trabajo, se aporta a la reflexión y discusión teórica sobre los sentidos que construyen los universitarios, de la praxis y lexis como senderos a través de los cuales estos jóvenes aparecen frente a otros, para constituirse en el quién de la acción desde

sus individualidades (Arendt, 1993), y en las evidencias desde las cuales se revela su significado de lo público y sus implicaciones en la organización social.

La investigación se configura a partir de la siguiente pregunta que concreta el objeto de estudio:

¿Qué significados tiene para los jóvenes universitarios actuar en lo público en sus vivencias cotidianas?

La inquietud se centra en cuestiones como: ¿Son apáticos o indiferentes? O tal vez que lo público como instancia simbólica, que le permite al individuo constituirse como sujeto desde el decir y hacer ante y con los otros, ¿se configura desde otros significados, apoyados en otras formas de actuar, expresarse y relacionarse que no son visibles, ni comprensibles para una sociedad que restringe sus perspectivas a lo instituido? ¿Será quizás la diversidad de intereses y estilos entre las generaciones jóvenes y adultas las que han favorecido distanciamientos y configuraciones de sentidos distintos sobre lo público?

## **OBJETIVOS**

Responder la pregunta de investigación y los interrogantes que se derivan de ella, nos lleva a plantear los siguientes objetivos:

## OBJETIVO GENERAL

Comprender los significados que tiene “lo público” para los jóvenes universitarios en sus acciones cotidianas y a partir de las narrativas de sus experiencias.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Describir y analizar el contexto socio-histórico y las condiciones materiales de existencia de los jóvenes universitarios.
- ✓ Sistematizar las narrativas y analizar las tramas y acontecimientos relatados por los jóvenes universitarios como componentes de la acción desde un proceso interactivo que revele las tendencias de los significados que otorgan los jóvenes universitarios a “lo público”.
- ✓ Proponer categorías emergentes que permitan establecer los vínculos y relaciones entre estas y los modelos teóricos abordados.
- ✓ Interpretar el significado de lo público para los jóvenes universitarios desde las categorías emergentes que develan las narrativas en un proceso de interacción dialógica entre el investigador como lector y el “mundo del texto” del narrador (jóvenes universitarios participantes).

## **ANTECEDENTES**

Como antecedentes investigativos sobre el tema, se abordan algunos aspectos planteados en “Contemporary youth research: Local expressions and global connections”<sup>5</sup>, texto editado por las investigadoras Helena Helve y Holm, Gunilla en 2005 y escrito por investigadores de diversos lugares del mundo. Los investigadores muestran cómo, a partir de los años ochenta, se desarrolla un tipo diferente de teoría desde la perspectiva del ciclo vital, que examina la transición hacia la adultez en diferentes esferas de la vida cotidiana, que incluye el empleo y la familia. Los autores, ven a la juventud como una etapa de transición de la infancia a la vida adulta en la que se vive una serie de procesos en diferentes esferas, relacionados tan estrechamente que deben ser comprendidos de manera integrada (Tyyska, en Helve, 2005). Se mantiene la tendencia de ver la juventud como un estado que cobra significado a partir de la idealización social del adulto. Sin embargo, aparece allí una perspectiva que cuestiona la fragmentación del conocimiento y desafía la integración del saber.

Destacan los autores de estos trabajos que los cambios significativos sucedidos en las estructuras económicas de las sociedades occidentales, como la transformación del trabajo y el aumento del desempleo, así como los cambios en la configuración y dinámicas familiares y el incremento de la participación de la mujer en la fuerza de trabajo, han hecho que se cuestione la frecuente uniformidad en la transición de la juventud y disminuya la estandarización de la vida social (Tyyska, en Helve, 2005). Este abordaje introduce una tensión que favorece el reconocimiento de las singularidades y las diversidades.

---

<sup>5</sup> Traducción libre.

Como perspectivas diferentes a las tradicionales, los investigadores mencionan la aparición de tesis como la del individualismo desarrollada por el sociólogo alemán Ulrich Beck (1998), en la que el autor argumenta que actualmente “*Surgen formas y situaciones de existencia de forma individualizada, las cuales obligan a las personas (en nombre de la propia supervivencia material) a hacer de sí mismos el centro de sus propios planes de vida y de su propio estilo de vida. En este sentido la individualización tiende a eliminar las bases que tiene en el mundo de la vida un pensamiento que emplea categorías tradicionales de las sociedades de grupos grandes (clases sociales, estamentos, capas)*”. La individualización del proyecto social hace que cada quien sea responsable de su propia historia, de manera que los proyectos colectivos son vistos como tradicionales y en decadencia.

Desde esta aproximación, los jóvenes desarrollan sus propias trayectorias para enfrentar un mundo diferente al mundo de sus padres. Sin embargo, el énfasis en la atomización de los individuos y en la necesidad de una mayor cohesión social, le ha restado importancia al análisis de las estructuras de poder en las sociedades y ha ubicado a muchos teóricos del “ciclo vital” dentro de la tradición del funcionalismo estructural. Esta perspectiva promueve la primacía del bien común sobre los intereses de grupos particulares que interrumpen el desarrollo ordenado de las sociedades. Las implicaciones que estas orientaciones han generado para los jóvenes de países desarrollados y que se han extendido incluso a jóvenes de países en desarrollo, se traduce en la poca atención a los problemas que ellos enfrentan en este periodo de sus vidas, a las dificultades derivadas de la no efectividad de sus derechos, su no reconocimiento como interlocutores válidos y la presión que se ejerce en los jóvenes para que se adapten a la sociedad,



sin considerar ningún esfuerzo para que las sociedades cambien y se acomoden a nuevas perspectivas propuestas por ellos. (Jones and Wallace en Helve, 2005).

Con respecto a la producción de conocimiento en Latinoamérica, el investigador Carles Feixa (2005, en Helve, 2005) señala la necesidad de reconstruir geográfica, académica y culturalmente la infancia y la juventud, desde la perspectiva latinoamericana, considerando los cambios de época. Agrega que la literatura en ciencias sociales sobre infancia y juventud se ha producido de acuerdo con la realidad de occidente y con una tendencia etnocentrista que ha matizado los conceptos. Reconoce la fuerte presencia que las teorías tradicionales de la psicología y la sociología han tenido en las posiciones latinoamericanas y pone en evidencia las diversas omisiones que han caracterizado los abordajes académicos. Señala cómo hasta 1985, cuando se proclamó el año internacional de la juventud, la dimensión generacional había sido completamente ignorada, y los estudios sobre los grupos urbanos, rurales y étnicos no tomaban en consideración a los niños y a los jóvenes. Después de esa fecha, se incrementan los estudios sobre la juventud como consecuencia del surgimiento de movimientos urbanos de jóvenes populares. Sin embargo, agrega, en las investigaciones latinoamericanas siguen invisibles los jóvenes rurales e indígenas, cuando se requiere indagar sistemáticamente por las implicaciones que la modernización acelerada y la hibridación cultural han generado en esos grupos. El autor concluye indicando la debilidad de una construcción socio histórica de la juventud que no ha sido esclarecida como objeto central de investigación (Feixa, 2005 en Helve, 2005).

Por otra parte, en Europa hay evidencias de una importante producción investigativa sobre los jóvenes, las generaciones y las relaciones

intergeneracionales en años recientes. Se encuentran trabajos sobre el paso de la juventud a la edad adulta, las visiones de futuro de los jóvenes, la identidad e identidades múltiples, sus percepciones del mundo contemporáneo, sus posiciones frente al problema del empleo y frente a la política, entre muchas otras. A continuación se hará referencia a algunas de estas producciones.

En Suecia, por ejemplo, Clarissa Kugelberg (2000) realiza un trabajo sobre “la vida de los jóvenes adultos con y sin límites”. Analiza diferentes discursos entre los jóvenes suecos sobre el volverse adultos. Toma como instancia de comparación las diferentes concepciones de juventud que son divulgadas por las investigaciones, los medios masivos y los debates políticos. Plantea que estas concepciones pueden ser vistas como construcciones culturales que hacen parte del repertorio cultural en contra del cual los jóvenes desarrollan, investigan y prueban su identidad. La investigación compara las imágenes que tienen los jóvenes sobre ellos mismos, surgidas de sus discursos acerca de las expectativas y estrategias relacionadas con el futuro y especialmente con el trabajo. Los resultados muestran una gran preocupación por el precario mercado de trabajo y su impacto en el presente y futuro de los jóvenes. Es notoria la diferencia entre las imágenes que tienen sobre sí mismos y las visiones que los medios de comunicación y las investigaciones divulgan sobre ellos. Finalmente, se le da prioridad a su vida presente, al tiempo libre y al ocio.

En esta misma línea, Tuula Gordon & Elina Lahelma (2002), en Helsinki realizan un trabajo sobre la circunstancia de convertirse en adulto: las posibilidades y limitaciones, los sueños y los temores. En este trabajo, se explora cómo ven los jóvenes su futuro, a qué le temen y qué desean. El trabajo analiza las reflexiones

de los jóvenes sobre la adultez en el contexto de la individualización y la ciudadanía, y discute las limitaciones y restricciones de los jóvenes en su proceso de transición hacia la vida adulta. Además, se interesa por la imaginación de los jóvenes respecto a su futuro, expresado en sus planes, esperanzas y temores.

En una investigación realizada por Adrienne Sörbom (2000) también en Suecia, sobre *¿Marginalización política? Compromisos políticos, clase y generación y los procesos de individualización*, se explora la importancia que tiene la clase social en la forma como las personas de diferentes generaciones ven el rol de la política y sus propias posibilidades de influir en la sociedad. El trabajo concluye que hay diferencias y similitudes entre las generaciones con respecto a sus visiones sobre las posibilidades de participación en política y el desempeño de roles en el sistema político. Concluye, además, que si bien es cierto que los jóvenes tienen valores diferentes en comparación con generaciones anteriores, esto no es algo particular o exclusivo de los jóvenes, ya que la mente humana tiene la posibilidad de cambiar a través del curso de vida. Y expresa que aún las personas mayores que participaron en la investigación manifestaron que sus visiones de la política han cambiado, aunque no en el mismo sentido que otras. No obstante, hoy tienen valores diferentes comparados con los de generaciones anteriores. Así mismo, el trabajo señala cómo en las entrevistas se refleja el cambio en los valores y opiniones, a través del tiempo es diferente de acuerdo con la posición de clase que ocupan los entrevistados. Esta afirmación tiene una conexión directa con las condiciones materiales y sociales de existencia planteadas por Mannheim (1998), Bourdieu, (2000) y Martín Criado (1998).

Gary Pollock (2002) en Inglaterra, hace una interesante discusión acerca de las identidades contingentes, actualizando el discurso de la transición. El autor manifiesta que la perspectiva de transición para analizar a los jóvenes tiene mucho tiempo de establecida e indudablemente ha sido una herramienta heurística útil para analizar las experiencias de los jóvenes. Sin embargo, enfoca el discurso en aspectos de la transición que no habían sido trabajados antes. Indica cómo el discurso de transición ha sido usado en el contexto británico y critica la incapacidad del mismo para dar cuenta de lo que está pasando con los jóvenes de hoy. Dice que la ineficiencia de este enfoque está en la simplificación y en los supuestos sobre las experiencias de los jóvenes en todo el contexto de sus vidas. Agrega que algunos intentos recientes que utilizan esta perspectiva que usan conceptos de individualización y reflexibilidad han fallado porque simplemente se agrega otra capa teórica en lugar de dirigirse hacia las carencias fundamentales que contienen estas explicaciones. A pesar de esto, el autor asegura que la creciente producción escrita sobre la importancia de la identidad ofrece un camino para superar esta dificultad: el discurso de la transición se puede reconstruir desde una articulación con el concepto de los jóvenes como poseedores de identidades múltiples en frecuente competencia. Para el autor, esta es la manera de aproximarse a una comprensión y explicación de la posición que asumen los jóvenes en la contemporaneidad. Esta postura se aproxima a las reflexiones frecuentes sobre subjetividades e identidades juveniles.

Por otra parte, en las revisiones acerca de la producción investigativa sobre lo generacional e intergeneracional, predomina una línea de investigación referida a las relaciones intergeneracionales en los vínculos de parentesco, trabajada por el sociólogo francés Daniel Bertaux y el británico Paul Thompson (1997), en la que

se destaca el papel de la familia en el paso, de normas, valores y costumbres de padres a hijos. Desde esta perspectiva, también se ha estudiado el mundo del trabajo, las trayectorias laborales y se ha reconocido la importancia de la mujer en los procesos de transmisión intergeneracional.

En esta línea se encuentran en Latinoamérica diversos trabajos sobre familia y género que privilegian la generación en términos de sucesión, como lo muestra Oliveira (1999) al resaltar la influencia de la familia de origen en la conformación de un nuevo grupo familiar.

En el mismo sentido, Blanco (2001) analiza los procesos de decisión y algunas características de las familias de origen que llevan a las mujeres con formación profesional a elegir una específica inserción en el mercado laboral. Se intenta responder a la pregunta sobre cómo y por qué las mujeres eligen un determinado ámbito laboral. El trabajo concluye que las aspiraciones laborales aparecen relacionadas con los niveles de escolaridad de los padres y algunas características de las familias.

En las relaciones entre generaciones, en un ambiente diferente a la familia, es importante destacar el trabajo que ha hecho en Chile Klaudio Duarte (2002), quien realiza una investigación en la que intenta comprender cómo se configuran y establecen las relaciones intergeneracionales en el sistema educativo, en particular en el espacio del colegio. Este investigador hace una aproximación al concepto de generación desde una perspectiva histórica y sociocultural, para mirar lo que ocurre en la dinámica de la convivencia escolar. El trabajo concluye con la presentación de una tríada de relaciones intergeneracionales en el colegio:

la primera es un mundo adulto poderoso que victimiza al mundo juvenil, pasivo. La segunda un mundo adulto debilitado al no lograr cumplir plenamente su rol, mientras que el mundo juvenil se posiciona y es posicionado como un grupo social que tiene las posibilidades de cambio. Y finalmente, aparecen los miedos adultos ante la presencia del mundo juvenil que rechaza las situaciones adultocéntricas a que se ve sometido. En este trabajo también se plantean algunos desafíos para reconstruir los puentes rotos entre las generaciones (Duarte, 2002).

La citada investigación sobresale por trabajar las relaciones intergeneracionales desde una perspectiva histórica y socio cultural más que etaria. Presenta una visión crítica de la sociedad que se organiza desde una posición adulto-céntrica. Como ya se había presentado anteriormente, esta visión valora y confiere poder a todo aquello que favorece los privilegios del mundo adulto<sup>6</sup> sobre los demás grupos sociales: niños y niñas, jóvenes y adultos mayores.

También en Chile, Jorge Inzunza (2002) realiza una investigación sobre “Las representaciones sociales de participación en centros de alumnos de enseñanza media desde el discurso del profesorado”, en la que se pretende evidenciar las

---

<sup>6</sup> Con la noción de *mundo adulto* o *mundo joven*, no estamos haciendo referencia a todos homogéneos, sino que queremos significar conjuntos heterogéneos y diversos, pero que en el ámbito de este análisis los referimos a la imagen más fuerte con que ellos se presentan-son presentados, en las relaciones sociales establecidas en la comunidad escolar y que creemos también, pueden extenderse a otros espacios sociales. Vale decir, El mundo adulto aparece como dominante y cautelador de la formación-preparación de niños y niñas para su vida futura, el mundo joven en tanto, aparece como obediente y dejándose formar, aunque a ratos también rechazando estas posiciones de sometimiento en que se encuentran. PRODENI, 2000. En: Duarte, Klaudio, 2002: 99-118.

representaciones sociales referidas a la participación estudiantil que tienen los docentes cercanos al centro de alumnos de liceos municipales. El estudio se realiza desde una posición epistemológica socio-constructivista, en la cual la escuela se entiende en un proceso de construcción histórica, que se toma como un espacio de socialización. En esta investigación, las representaciones sociales se trabajan a partir del conocimiento de los profesores, en los referentes interpretativos desde los cuales se organizan las percepciones, los procesos de adquisición de nuevos saberes y la toma de decisiones relacionadas con la cotidianidad de la organización del centro de alumnos.

El trabajo muestra cómo las representaciones de los profesores inciden en un distanciamiento con los jóvenes de los liceos y plantea la hipótesis de que el centro juvenil no se identifica como un espacio juvenil sino asimilado por la institucionalidad educativa, por lo cual la organización de estudiantes se asocia con la cultura adulta con la que debe negociar y ante la que debe ceder. La falta de participación juvenil se asocia al desprestigio de las organizaciones y de la política. La representación adulta del mundo juvenil y de sus organizaciones puede ser limitante o deformadora de las posibilidades reales de una entidad juvenil. Se plantea cómo las políticas públicas macro y las políticas meso del liceo, se apoyan en visiones de juventud, de ciudadanía y de escuela que no permiten la emergencia de un sujeto activo, capaz de ejercer su poder en un contexto de formación.

En Latinoamérica hay investigaciones en las que se considera el aspecto generacional en la educación, la familia y la política, dentro de las cuales se destaca Chile. Sin embargo, todavía es escasa la producción investigativa que

trasciende las indagaciones y comparaciones entre grupos de edades y relaciones de parentesco hacia una perspectiva cultural e histórica.

No puede terminarse esta discreta revisión sobre algunas de las investigaciones que se han realizado sobre los jóvenes, las generaciones y las relaciones intergeneracionales sin mencionar al español Enrique Martín Criado (1998), quien en su libro *“Producir la juventud”* presenta la investigación *“Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos, clases sociales”*. Un trabajo sobre los jóvenes y la juventud española en el que es un referente muy importante el concepto de generación propuesto por Karl Mannheim y trascendido por el autor con los aportes de Pierre Bourdieu.

Desde esta investigación, Martín Criado argumenta que la juventud no forma un grupo social asociado a la edad. Dice que la juventud es una “prenoción” (Martín Criado, 1998, p.16) que se ha configurado como una categoría de sentido común de percepción de la sociedad a partir de unas dinámicas socio-históricas. De ahí que en su libro pretenda demostrar la existencia de una diversidad de juventudes inmersa en una supuesta homogeneidad dada por la identidad de edades. Para el autor, desde la problemática de la reproducción de los grupos sociales se pueden comprender las diferentes producciones de sentido y estrategias de los jóvenes (Martín Criado, 1998).

Con respecto a lo público es interesante encontrar una creciente producción investigativa enfocada en temáticas como la ciudadanía, participación y constitución de lo público, que muestra cuestionamientos y diversas búsquedas que aporten a la comprensión de este fundamental aspecto de la vida cotidiana.



Sobre lo público, las investigaciones muestran cómo para niños y niñas que viven en condiciones “marginales”, lo público se constituye a partir de su lucha permanente por la sobrevivencia, en medio de intereses divergentes y de una vida cotidiana penetrada por poderes diversos. Desde este contexto, lo público aparece como inclusión y accesibilidad, como espacio de acciones y discursos carentes de restricciones que cuestionan y exigen trascender la comprensión de lo público como instancia histórica y cultural, hacia la inclusión. En este trabajo, además, se revela lo público como cambiante y en proceso de reconstrucción continua (Botero, 2006).

Lo público también ha sido indagado como espacio de poder desde lo subjetivo y las prácticas de libertad, en las que se muestra cómo las transformaciones tienen siempre una dimensión colectiva que rearticula la configuración de lo social y exige incluir las configuraciones de la subjetividad desde una perspectiva política para comprender el ejercicio del poder (Amigot, 2005). En esta misma línea, se han analizado las formas de resistencia de las personas que se encuentran oprimidas por condiciones de dominación. Esa resistencia se configura en los discursos públicos y encubiertos, que evidencian la creación subcultural que se opone a la dominación social y hacen posibles encuentros de los discursos de los grupos dominantes y de los grupos dominados (Lutz, 2002). También se presenta la resistencia en los jóvenes como práctica más que como discurso, se usan otros lenguajes para dar cuenta de lo que viven (Castiblanco, 2005). Así mismo, se encuentra gran variedad de trabajos realizados sobre la participación política de los jóvenes universitarios cuyas conclusiones muestran modos pesimistas de percibir el mundo, actitudes conformistas y acomodaciones resignadas ante un

presente insatisfactorio, rechazo y distanciamiento de lo político, relación de mutua determinación entre los jóvenes y la cultura política en la que se socializan, frente a la cual se convierten en agentes de cambio, cierto énfasis en respuestas y acciones individuales, desarticuladas que no implican lo colectivo (Morelli, 2002, Portillo, 2004, Gonzalez, 2005 ).

Es evidente el aumento de la producción investigativa sobre los jóvenes, lo público y las generaciones. Este es un indicador interesante que muestra la necesidad, en diferentes ámbitos de la vida social, de conocer otros indicios, tener otras posibilidades y respuestas, así sean transitorias sobre la transformación social que estamos viviendo. Aproximarse a la comprensión y entendimiento de cualquier fenómeno social y grupo poblacional, en este caso lo público y los jóvenes, requiere actualizar, en relación con el momento histórico, los referentes de pensamiento desde los cuales se pretende emprender esta exigente tarea. De ahí la relevancia y necesidad de abordar una temática como los significados de lo público, desde perspectivas que vayan más allá de los criterios reduccionistas y homogenizantes desde los cuales cotidianamente se procura conocer a los jóvenes.

## **CAPÍTULO 1 REFERENTE TEÓRICO**

La investigación, transita por algunas de las reflexiones y discusiones que sobre la categoría juventud se han realizado en diferentes disciplinas. Luego se aproxima a la generación y a las relaciones intergeneracionales entre adultos y jóvenes, categorías conceptuales que en la actualidad reúnen un renovado interés. Así mismo se ocupa de algunos de los análisis de la teoría política sobre ‘lo público’ y desarrolla la sustentación teórica de la narrativa como opción que posibilita el acercamiento a los significados de los jóvenes universitarios.

### **1.1. LA JUVENTUD, UNA CATEGORÍA INDETERMINADA**

El interés de esta investigación es aproximarse a la comprensión de los significados de lo público que construyen un grupo de jóvenes universitarios desde sus contextos socio-históricos. Este propósito exige pensar en primer lugar a qué se hace referencia cuando se habla de juventud. La juventud es una categoría teórica que desde su aparición ha estado en discusión. En la actualidad, circulan diversos planteamientos desde disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, que históricamente han parcelado el conocimiento sobre el concepto desde sus límites disciplinares, y hoy se enfrentan a las demandas de un conocimiento integrado, unido desde las disciplinas, a través de

éstas y más allá de ellas, como lo plantea Basarab Nicolescu (1999) en su propuesta de transdisciplinariedad.

La juventud como objeto de estudio transdisciplinar, es un fenómeno difícil de acotar, por la multiplicidad de nexos que invoca, las relaciones e interconexiones que establece, por lo cual exige ser estudiada desde la apertura de las disciplinas y a través de ellas.

Conscientes de la complejidad del problema, haremos primero un breve recorrido por algunos de los antecedentes teóricos en el abordaje de la juventud.

La adolescencia y la juventud son dos términos históricamente asociados, cada uno respaldado en planteamientos disciplinares específicos. La adolescencia legitimada por la psicología y la juventud por la sociología y la antropología. En la actualidad, los dos términos suelen utilizarse indistintamente para referirse al período de vida entre la infancia y la edad adulta (Lutte, 1991).

La palabra adolescencia se origina en el latín *adolescencia*, que viene del verbo “*adolesco*”, derivado de *ad* y *oleo* y “*olesco*” que significa desarrollarse, crecer hacia la madurez. La adolescencia es el tiempo de transformación entre la inmadurez de la infancia y la madurez del adulto. Esta noción adquiere relevancia en el siglo XVIII con Jean-Jacques Rousseau (1997), en su libro “*El Emilio o de la Educación*”, al dar el giro central que inicia la legitimación de la adolescencia como matriz histórica de lo que luego será la categoría juventud (Martín Criado, 2000). Rousseau (1997) deja establecida la idea de que el desarrollo del individuo se corresponde con el desarrollo de la especie humana a través de tres estadios: el

salvaje, el bárbaro y el civilizado en la especie, relacionados con la infancia, la adolescencia y la adultez en el individuo. Rousseau caracteriza la adolescencia como una etapa de turbulencia, como corresponde al paso de un estadio natural a un estadio cultural. Hace énfasis en el corte con la infancia y la caracteriza como un segundo nacimiento, básico en el ser humano, que adquiere cualidades más elevadas (Rousseau, 1997; Martín Criado, 2000; Delval, 1998).

Esta visión de la adolescencia como período turbulento y de crisis es reivindicada por el psicólogo norteamericano Stanley Hall (1844-1924), considerado el padre de la psicología de la adolescencia. En su libro sobre la adolescencia, publicado en 1904, el autor retoma los planteamientos de Rousseau (1997), la teoría de la recapitulación de Haeckel, y la teoría de la evolución de Darwin, y retorna a la idea roussoniana de que los seres humanos reviven durante su formación las etapas de evolución de la especie, a la manera como los biólogos creían que la ontogénesis reproduce la filogénesis. Hall describe la adolescencia como un período de inestabilidad emocional, en constante fluctuación entre tensiones y conflictos contradictorios. Para este autor, los cambios físicos del adolescente producen cambios Psicológicos y el proceso de adaptación a esos cambios es tormentoso y angustioso. Estos planteamientos conciben la adolescencia como una etapa natural del desarrollo humano, con características peculiares, que se ubica entre la infancia y la edad adulta (Delval, 1998). La noción clásica, que fue elaborada en el siglo XX por la Psicología y el Psicoanálisis, es en la actualidad objeto de crítica y discusión en los círculos académicos contemporáneos.

Nancy Lesko (2001) hace una fuerte crítica a estos planteamientos propuestos por la psicología sobre la naturaleza de la adolescencia, que buscan establecer

límites entre lo normal y lo irregular en los adolescentes. La autora examina detenidamente el contexto socio histórico en el que surge el concepto de adolescencia, y encuentra que el discurso sobre su naturaleza parte de los siguientes supuestos:

- ✓ La adolescencia es una condición natural y universal.
- ✓ La adolescencia viene con la edad.
- ✓ El adolescente es un ser manejado por las hormonas.
- ✓ El adolescente es orientado por los pares.

Para Lesko (2001), las nociones predominantes de la adolescencia como una etapa natural, universal y ahistórica, con características inmutables, no tiene sentido. Argumenta que este discurso ignora los procesos sociales y construcciones que crearon la noción de adolescente, que a su vez ha sufrido cambios profundos a través del tiempo. Al desconocer la evolución histórica del concepto, la adolescencia se percibe como edad problemática, para cuyo control se precisa el dominio de los adultos, que suelen culpar a los jóvenes de la inestabilidad social.

En el mismo sentido, Vappu Tyyska (en Helve, 2005) encuentra que muchas de las teorías clásicas sobre la juventud se arraigan en el evolucionismo social que floreció en el siglo XIX, a partir de la teoría de la evolución de Charles Darwin. Esta tendencia hace un traslado mecánico de la selección natural, que se pensaba era determinante de las características biológicas, a las organizaciones humanas, con implicaciones en el desarrollo de la sociedad y de las instituciones. Este desplazamiento mecánico de lo biológico a lo social fue impulsado por los

biólogos sociales y el funcionalismo estructural. Su influencia es evidente en las teorías del desarrollo psicológico en el siglo XX, que centraron su atención en las tensiones de la juventud y en la necesidad de mantener bajo control los estados internos, naturales y destructivos de los jóvenes para asegurar el buen desarrollo de la identidad adulta (Grinder, 1987, Helve, 2005).

La psicología evolutiva desarrollada en el siglo XX, busca comprender la evolución de los procesos individuales y entiende la adolescencia como etapa del desarrollo psíquico, relacionado con los cambios fisiológicos que le ocurren a las personas de manera natural y necesaria. En general, en la Psicología, las teorías del desarrollo evolutivo, como la estructuralista de Piaget, estudia los procesos y habilidades cognitivas en una secuencia de cuatro etapas del desarrollo cognitivo, según el autor, la última de las operaciones formales se alcanza en la adolescencia.

Las teorías del desarrollo psicosocial, como la de Erikson, se centra en la construcción de identidad y en las interacciones entre los individuos. El desarrollo del psicoanálisis, creado por Sigmund Freud, se enfoca principalmente en los procesos intrínsecos del individuo o en sus relaciones parentales. Este énfasis de las teorías Psicológicas y del psicoanálisis es criticado en la actualidad cuando se trata de dar cuenta, desde su paradigma científico, de una realidad compleja como la adolescencia, por limitar el estudio a los procesos del sujeto individual.

Algunos desarrollos actuales de esta disciplina, como el enfoque histórico cultural de Vigostky, reconocen la naturaleza social del ser humano y el carácter histórico del tiempo en la vida individual y social. Se considera que el desarrollo histórico

de los individuos se entiende en una relación interdependiente entre ellos, las personas y la actividad social (Werstch, 1995).

Han surgido paralelamente perspectivas como el construccionismo social que privilegia el lenguaje en el proceso de construcción de conocimiento y busca enfocar las fuentes de la acción humana en las relaciones sociales. Las diversas perspectivas de la realidad social se consideran cultural, social e históricamente dependientes, lo que implica un conocimiento particular determinado por la cultura y el momento histórico que le sirve de contexto.

Para el psicólogo Kenneth Gergen (1997) “la construcción del mundo no se sitúa en el interior de la mente del observador, sino más bien, en el interior de diferentes formas de relación”. Así, las prácticas cotidianas y las interacciones sociales tienen implicaciones y reciben incidencia permanente de la construcción social lo que les da una fuerza constitutiva incommensurable.

La psicología social crítica, desde un punto de partida muy cercano al construccionismo social, pone en entredicho las directrices hegemónicas de la psicología tradicional y cuestiona críticamente los discursos de la producción de conocimiento. La psicología social crítica no es una propuesta unívoca y monolítica, es una serie de construcciones teóricas que cuestionan los asuntos dogmáticos, absolutos de lo que ha sido incuestionable en la cultura, con el fin de abrirse a otras comprensiones de la realidad social (Ibáñez, 2003). Esta perspectiva le ha dado forma a la permanente problematización de las prácticas de producción de conocimiento, y se acerca a la propuesta construccionista en sus reflexiones epistemológicas, metodológicas y políticas (Garay, 2001).



Estas perspectivas se alejan de la idea tradicional que sitúa la construcción de significado en la mente individual y señalan cómo son las relaciones con los otros, el contexto socio histórico, la cultura y las circunstancias que lo hacen posible. Su énfasis en el lenguaje, en la naturaleza simbólica, histórica y socio cultural de la realidad social favorece un referente alternativo para aproximarse a los jóvenes.

En la sociología, la noción de juventud se asocia con los cambios sociales de la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX, cuando en Estados Unidos la revolución industrial, los avances tecnológicos, la abolición de la esclavitud y la llegada masiva de inmigrantes, enfrentaron a la sociedad norteamericana a la exigencia de resolver cómo y dónde ubicar a las personas de menor edad en el mundo de los adultos. Aparece, entonces, la institucionalización de la educación obligatoria para estas personas, la divulgación de leyes que prohibían trabajar a los niños y el reconocimiento legal de la responsabilidad limitada de los jóvenes.

Estas disposiciones motivaron la invención de una etiqueta para designar un estadio creado por necesidades y motivaciones sociales en las sociedades occidentales (Bakan, 1972, en: Lesko, 2001). En el siglo XX, la prolongación de la escolarización homogeniza las clases de edad con independencia de los grupos sociales a los que pertenecen (Lesko, 2001).

De acuerdo con Enrique Martín Criado (1998, 2000), en la sociología hay varias perspectivas entre las que se destaca la consideración de la juventud como una invariante, es decir, como un grupo social particular, al que se le reconocen

características de existencia similares que homogenizan y niegan la diversidad juvenil y la distinción entre generaciones y clases de edad que, según el autor, no es trivial. Esta posición se apoya, de acuerdo a Martín Criado (1998, 2000) y Dávila León (2004), en los planteamientos de Talcott Parsons, Ortega y Gasset y Karl Mannheim.

También desde esta disciplina se despliegan otras perspectivas como la desarrollada por la Escuela de Chicago en los años 30, con su “Ecología Urbana” que se enfocó en temáticas consideradas marginales como la subcultura juvenil, la marginación social, la delincuencia, las agrupaciones de jóvenes en pandillas y bandas, como nuevas formas de culturas urbanas y organizaciones de jóvenes estudiantes de clase media y jóvenes de clases populares (Marín Criado, 1998, Dávila León, 2004, Zarzuri, 2000).

Por otra parte, el Centro de Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham, en Inglaterra, ha trabajado una perspectiva diferente en oposición al estructural-funcionalismo. Esta escuela pone su atención en la concepción de subculturas, se rescata la clase social como eje central de sus análisis, desde donde las acciones de resistencia de los jóvenes de clase trabajadora son consideradas como resultado de diversos rituales juveniles que refuerzan el sentimiento de la identidad grupal y de especialidad (Martín Criado, 1998, Dávila León, 2004, Zarzuri, 2000).

La Sociología también cuenta con pensadores como Pierre Bourdieu quien, desde el Centro de la Sociología de la Educación y la Cultura, encuentra que la juventud no está dada sino que se construye socialmente en la lucha entre jóvenes y

adultos por acceder a las distintas posiciones sociales (Bourdieu, 2000, Martín Criado, 1998).

Desde otra perspectiva, Michel Maffesoli, director del Centro de Estudios sobre lo Actual y lo Cotidiano de la Sorbona en Francia, plantea el proceso de neotribalización que viven las sociedades contemporáneas como formas de agrupaciones microgrupales que se constituyen como respuesta al proceso de “desindividualización”, inherente a las sociedades de masas, cuya lógica consiste en fortalecer el rol de cada persona al interior de la agrupación. Para Maffesoli, la socialidad es una categoría prioritaria para analizar la sociología cotidiana, y es entendida como una orientación hacia el otro. Encuentra que la experiencia del otro y la experiencia de su vivencia a través de otro es constitutiva del mundo de lo vivido y fundamenta la comprensión de diferentes mundos, que son causa y efecto de toda situación societal (Maffesoli, 1993, 2004, Zarzuri, 2000). De esta manera, renueva las discusiones sobre los comportamientos sociales, y otras dinámicas de la organización social basadas en el desplazamiento, la movilidad y el desarraigo que en la actualidad promueven otra manera de estar juntos.

Este rápido recorrido permite hacer evidente algunos de los tránsitos que, desde la disciplina sociológica, se han realizado alrededor de la categoría juventud y ofrecen alternativas de abordaje a las discusiones contemporáneas.

Por otra parte, el concepto de juventud ha encontrado también en la Antropología un espacio fecundo de reflexión, que desde la perspectiva de Carles Feixa (1999) tiene dos propósitos: el primero se dirige al estudio de la construcción cultural de la juventud, lo que específicamente se refiere a los

modos de las sociedades para configurar la forma de ser joven. El segundo se concreta en el estudio de las formas de los jóvenes para crear cultura. Para Feixa, esta opción ha sido menos explorada y se concentra en las microculturas juveniles.

La mexicana Rosana Reguillo (2002) hace un rico aporte a la perspectiva antropológica con una propuesta sociocultural que parte de considerar que los jóvenes se constituyen a partir de una adjudicación cultural propia de cada sociedad y de un proceso de subjetivación dentro de la dinámica sociocultural<sup>7</sup>.

Si bien desde estas visiones disciplinares, unas con un acento mas biológico e individual y otras con uno más social y cultural, se ha llegado a una perspectiva universalista e invariante de la juventud, que se ha incorporado a las creencias cotidianas, a los conocimientos populares de las sociedades y ha contribuido a la generación de estereotipos sobre los jóvenes, es interesante comprobar cómo desde las discusiones intra e interdisciplinares que se están gestando, se configuran perspectivas alternativas, que ponen sobre la mesa de discusión, la diversidad de posiciones y propuestas que confrontan lo instituido y desafían la comprensión y construcción de la juventud como objeto de conocimiento desde la apertura de las disciplinas y a través de ellas. Sin embargo, como es de esperarse, esta tendencia emergente trata de abrirse camino a través de las tensiones disciplinares que sus críticas generan y en medio de la confrontación

---

<sup>7</sup> *"Los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social, cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad en particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigentes"* En: Reguillo, Rossana (2002: 50).

entre los seguidores de las teorías instituidas y los defensores de procesos instituyentes que las deconstruyen.

Las pistas con las cuales elaboramos nuestra reflexión parten de la necesidad de reconocer a la juventud y a los jóvenes en sus propios significados, desde su diversidad, cada una de cuyas manifestaciones anuncia formas diferentes de encontrarse y estar juntos, y reconfiguran la dinámica de la organización social en el mundo contemporáneo, mediado por lo local y lo global.

## **1.2. LA JUVENTUD COMO GENERACIÓN**

En las discusiones actuales sobre la juventud el concepto de generación y las relaciones intergeneracionales se han sido introducido como una importante dimensión social relacionada con las condiciones materiales, sociales y de tiempo social en las que se constituyen los individuos y a partir de las cuales se configuran las diferencias y tensiones con las otras generaciones.

En muchas de las reflexiones, discusiones y escritos sobre los jóvenes y la juventud que circulan en la actualidad, aparece con fuerza creciente una conceptualización que hace referencia a la generación —no siempre clara y profunda—, noción que ha renacido en los últimos años (Corsten<sup>8</sup>, 1999, Aarelaid-Tart, 2006) en medio de las crisis a las que las sociedades modernas se han visto

---

<sup>8</sup> Traducción libre: Corsten, Michael (1999)

enfrentadas, signadas por el individualismo, la globalización, la vivencia de un tiempo rápido, el desprecio por las creencias tradicionales y la aparición de nuevas identidades colectivas que amenazan con remplazar a las anteriores.

Con estas referencias, la temática de lo generacional ha ganado importancia en las ciencias sociales, especialmente en las discusiones conceptuales que desde diversas disciplinas se hacen alrededor de los jóvenes y la juventud. Se podría entonces hablar de una perspectiva generacional que se ha ido conformando para reflexionar, estudiar o aproximarse a una comprensión de los jóvenes. Esta perspectiva concibe como una alternativa en construcción.

La palabra generación etimológicamente se deriva del termino griego “*génesis*” que significa origen, creación, y del latín “*generatio, -onis*” que expresa la acción y efecto de generar, producir (D.R.A.E. 2007<sup>9</sup>); de ahí se originan algunas de las acepciones biológicas que tiene el termino como engendrar, procrear o producir algo.

Kertzer (1983) expone la variedad de significados del término generación y con esto evidencia la confusión que en su momento existía en las ciencias sociales con respecto al uso del concepto. La situación hoy no es diferente a la de hace más de dos décadas, por lo cual es pertinente mirar las tendencias que en ese entonces

---

<sup>9</sup> Del lat. generatĭo, -ōnis. 1. f. Acción y efecto de engendrar. 2. p. us. Casta, género o especie. 3. Sucesión de descendientes en línea recta. 4. Conjunto de todos los vivientes coetáneos. La GENERACIÓN presente; la GENERACIÓN futura. 5. Conjunto de personas que por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afín o comparable en algunos sentidos. La GENERACIÓN juvenil. La GENERACIÓN del 98.

identificó este autor y hoy cobran importancia por el resurgimiento que el concepto ha tenido en los años recientes.

Kertzer (1983) identifica cuatro formas de organización que permiten hacer una clasificación inicial de las tendencias más explícitas utilizadas por los autores:

- Generación como parentesco, está unido al significado de la palabra como origen y procreación. Esta acepción ha sido usada por la genealogía para hacer referencia a las líneas de ascendencia y descendencia de una persona o familia, desde donde se evidencia no sólo el origen sino la transición de la creación a la continuación (S., Weigel, 2002). También se ha utilizado en la antropología social, en los estudios de familia, de género y otras disciplinas para hacer referencia a las relaciones filiales entre padres, hijos, abuelos, nietos, etc. Esta concepción de generación en términos de sucesión habla de una secuencia de generaciones basadas en el hecho biológico de la vida y de la muerte, que ha sido vinculado al problema de la reproducción cultural y social de una generación a otra (Ryder, 1980).
- Generación como cohorte, se ha usado principalmente en la demografía para referirse al conjunto de personas que comparten una contemporaneidad cronológica que puede ser: nacer en el mismo año, pertenecer a un mismo grupo de edad, vivir o entrar a un mismo acontecimiento al mismo tiempo. Por ejemplo, se habla de cohortes escolares, laborales, etc.
- La generación como una etapa del ciclo vital, un período del desarrollo biológico usualmente referido a la condición de ser joven o viejo para hablar

de generaciones de jóvenes en oposición a las de los viejos. Esta concepción ha sido muy utilizada en la Psicología y en las disciplinas de la salud.

- Generación como adjetivo que caracteriza y describe a un grupo poblacional al que le toca vivir en un momento histórico específico, como la experiencia de una guerra, una catástrofe o cualquier acontecimiento que marque un período específico de la historia.

A pesar de este intento de clasificación que hace el autor, no hay acuerdos sobre el uso del término, y la tradición muestra como los autores utilizan varios de sus significados conjuntamente.

Un poco mas reciente Michael Corsten (1999) señala tres categorías del concepto generación: la primera hace referencia, en el mismo sentido de Kertzer, a una sucesión en líneas de descendencias y ascendencias que da sentido a la generación desde lo relacional. Para este autor el carácter filial de las relaciones da pistas sobre la reproducción social y la movilidad social intergeneracional. Desde esta perspectiva, la socialización puede ser un asunto de herencia social como el paso de normas y valores de padres a hijos. Así mismo, recomienda hacer investigación desde esta concepción en dos dimensiones: los procesos estructurales de reproducción para sustituir o reemplazar las posiciones sociales y los procesos de reproducción cultural como el paso o modificación de normas y valores.

La segunda acepción de generación habla de la existencia simultánea de diferentes generaciones en una sociedad, y de las características de sus relaciones.



Esto indica, para el autor, dos grandes problemas: el primero es la pregunta por las interdependencias entre los grupos de edad, relacionado con el contrato entre generaciones trabajado por Kholi (1996). El segundo se refiere a las diferentes perspectivas que cada generación tiene sobre el tiempo y la vida social, las cuales dependen de puntos diferentes de la historia de vida que se hacen evidentes en las brechas generacionales y en sus conflictos.

La tercera categoría referida por Corsten (1999) hace referencia a las relaciones y sucesiones entre generaciones, lo que implica la existencia de las generaciones como identidades colectivas específicas y dice que si este no fuera el caso sería posible simplemente reemplazar el término generación por el de grupo de edad. Las identidades colectivas llevan a la pregunta sobre cómo es posible definir las generaciones como colectivas en el proceso histórico o bien, cómo hablar de generaciones históricas.

Por una parte, es preciso considerar que tradicionalmente las identidades colectivas se han definido desde la sucesión, lo que pasa de un grupo a otro como las generaciones políticas. Claro está que, como lo manifiesta el autor (Corsten, 1999), las generaciones históricas hacen pensar en una pregunta más amplia: ¿cómo y por qué las personas que han nacido y crecido en el mismo período tienen una forma común de entender sus experiencias? Esto hace referencia a un tiempo social en el cual las generaciones comparten una imagen de “su tiempo” o un guión del drama de su desarrollo colectivo en el curso de su fase histórica.

Esta visión hace referencia a los postulados del sociólogo alemán Karl Mannheim que para muchos autores han pasado desapercibidos, mientras para otros han

cochado vigencia en las discusiones actuales. Mannheim (1998) sostuvo en la primera mitad del siglo XX que la generación no es un grupo determinado sino que se establece al compartir condiciones similares de existencia. Para él, el hecho de compartir una contemporaneidad cronológica no es suficiente para formar una generación. Es necesario que se tenga la posibilidad de vivir experiencias y acontecimientos que permitan crear lazos. (Mannheim, 1998).

Lo esencial en Mannheim, al conceptuar sobre las generaciones, es la fuerza que le da a las condiciones sociales y materiales, más que a la edad, para explicar la formación y existencia de las generaciones. La edad es un indicador de un tiempo cronológico que facilita organizar, categorizar y establecer límites entre las diferentes condiciones que se relacionan con el ser niño, joven, adulto y viejo, pero no constituye una situación común en el espacio social. Más que la contemporaneidad o cercanía de edad, son las posibilidades de participar en acontecimientos y experiencias las que crean lazos que permiten hablar de generaciones (Mannheim, 1998).

La edad es un criterio que se impuso en las ciencias sociales desde mediados de los años sesenta, cuando en la demografía surgió la necesidad de clarificar los términos de generación, cohorte y grupo de edad, y es cuando Ryder (1965) propuso de manera categórica que la denominación de generación se utilizara exclusivamente para hacer referencia a las relaciones de parentesco, es decir, a los grupos formados por abuelos, padres hijos y nietos, que es la concepción comúnmente utilizada. El concepto de cohorte, por su parte, sería empleado para los grupos de edad. En esta forma, la demografía resolvió fácil y rápidamente las dificultades con respecto al uso de estos términos. Sin embargo, no fue igual para

otras disciplinas sociales que continuaron utilizando en sus varias acepciones el término de generación, aunque muchas veces era usado como cohorte o grupo de edad (Blanco, 2001).

Lo cierto es que la noción de edad sigue siendo usada como una aproximación técnica, un indicador objetivo que si bien permite organizar y clasificar, no da cuenta de las condiciones materiales y sociales a partir de las cuales se producen las personas (Martín Criado, 1998).

Mannheim (1998) se interesó, más que en la edad, por analizar las diferentes formas en las que las personas producen un conocimiento colectivo. El autor buscaba una forma de “constelación” bajo la cual surge el conocimiento social. En este sentido, para el autor la generación representaba esta constelación que conduce a la formación de una manera especial del conocimiento compartido.

Ese conocimiento compartido, esa especie de cohesión colectiva que tienen las generaciones, se muestra en tres niveles: primero la *situación de generación* entendida como el estar sometido a las mismas experiencias, idea tomada de la noción de Heidegger: “Schicksa” (Corsten, 1999), que tiene como significado la determinación de la existencia individual por las condiciones socio culturales. Así, la *situación de generación* tiene dos clases de características que la hacen selectiva: por una parte las personas nacidas en el mismo tiempo experimentan situaciones que ocurren en la misma fase histórica y en la misma fase biográfica. Por otra parte, esas personas contemporáneas viven los momentos históricos en una secuencia concreta, directamente relacionada con su propio proceso de vida. Así, por ejemplo, en nuestro caso, las personas que nacieron a comienzos de los años 80

en Colombia, vivieron durante su infancia la fuerte presencia del narcotráfico en la escena pública y la violencia que ese fenómeno desató en el país; en su juventud han vivido la expansión y el fortalecimiento de los grupos guerrilleros y paramilitares, el incremento de la lucha de estos grupos contra el Estado y su permanente amenaza hacia la sociedad civil con el secuestro y los ataques a centros urbanos. Así se forma lo que Mannheim (1998) llamó la estructura de las experiencias.

En el segundo nivel, el autor hace una diferenciación entre la estructura de las experiencias o *situación de generación* y la *generación actual*, que es la manera en la cual la interpretación conecta las experiencias de una generación. Sólo se puede hablar de *generación actual* cuando se crea un vínculo entre los miembros de una generación porque han sido expuestos a condiciones materiales y sociales de un proceso dinámico de desestabilización. La *situación de generación* se enfoca en la forma como se ha vivenciado algo específico, el contexto generacional se concentra en cómo se hace una organización colectiva de esas experiencias que lleva a orientaciones básicas compartidas.

Las personas de la misma edad pueden estar conectadas como una *generación actual* sólo en tanto participan de la característica social y de la intelectualidad corriente de su sociedad y de su tiempo, y en cuanto tengan una experiencia activa o pasiva en las interacciones de las fuerzas que producen las nuevas situaciones (Mannheim, 1998).

En el tercer nivel, las *unidades generacionales* son grupos concretos de personas que pueden tener edades próximas y que no sólo definen de manera cercana una

situación, sino que además actúan en forma similar y desarrollan estilos parecidos para responder a los problemas generacionales. De esta manera, se da una diferenciación en el contexto generacional, de la cual emergen diversas *unidades generacionales* posiblemente rivales. Es por esto que personas de edades similares o cercanas pueden hacer parte de *unidades generacionales* diferentes o de distintas generaciones que hacen que tienen maneras diversas de interpretar las situaciones y vivir la vida.

Corsten (1999) señala que la característica diferencial de la noción de generación de Mannheim se aclara cuando resuelve el problema de los antecedentes históricos de la experiencia generacional, en términos de las circunstancias específicas bajo las cuales puede surgir este conocimiento social. De aquí se derivan dos aspectos claves para la comprensión de la noción: el primero es la prioridad constitutiva que tiene el contexto generacional y el segundo es la relevancia que el autor le da a la fase biográfica de la juventud. Expresa que cuando la juventud vivencia los mismos problemas históricos puede decirse que son parte de la misma *generación actual*.

Entonces, la manera en que los jóvenes vivencian el tiempo histórico materializa una forma particular de interpretar la visión de mundo y el estilo de vida, y ese modo de conocimiento alcanza una estructura definida en la juventud. Esta peculiaridad se va incorporando en la persona desde las primeras experiencias de la infancia y en la juventud termina por configurar un modo de conocimiento que interpreta la cultura y se materializa en formas concretas de pensamiento y, sobre todo, de prácticas que son cultural e históricamente relevantes.

Para Mannheim (1998), pues, una generación no es un grupo particular sino un conjunto de personas que se delimita por compartir unas mismas condiciones de existencia y por comportarse y hacer interpretaciones vivenciales y situacionales similares. Cuando habla de condiciones de existencia se refiere a las circunstancias materiales y sociales en las que se producen las personas, es decir, el hecho de que se comparta un espacio social y unas experiencias que crean vínculos (Martín Criado, 1998).

Debe tomarse en consideración que las experiencias que forman las personas son diferentes de acuerdo con su posición en el espacio social, y su efecto es diferente en función de la manera como cada una organiza sus experiencias a lo largo de su vida y desde ahí la persona interpreta su realidad. Esto lo llama Mannheim “estratificación de la experiencia” o “estratificación de la conciencia” como lo traducen algunos. El autor supone que las vivencias individuales se procesan, con determinantes negativos y positivos, con base en lo que cada uno percibe, piensa y hace. El hecho biológico de nacer en una determinada etapa histórica, determina el contacto con un estadio particular de una cultura. De ahí que mediante este proceso cognitivo se vayan generando formas de interpretar la realidad que introduce cambios en los patrones culturales existentes (Ghiardo, 2004).

Por eso, el estudio de las generaciones desde esta perspectiva implica considerar la forma en la que se producen los jóvenes: las situaciones históricas que les ha tocado vivir, las condiciones materiales y sociales en las que han vivido dentro del espacio social y el conocimiento colectivo o interpretaciones que configuran estilos de vida particulares.

### 1.2.1 RELACIONES INTERGENERACIONALES

Se alude en este trabajo a las relaciones intergeneracionales para hacer referencia a las interacciones entre jóvenes y adultos, donde ocurren las principales tensiones generadas por el control ejercido por los adultos sobre los jóvenes en todas las esferas de la vida cotidiana. Tradicionalmente, la juventud ha sido concebida, idealizada e institucionalizada como una etapa de carencia en relación con un supuesto deber ser de los adultos, que marca a la juventud como un período de preparación y de adquisición de experiencias para alcanzar la madurez del adulto. Esta concepción fuertemente arraigada se torna un determinante fundamental para las relaciones entre jóvenes y adultos (Besley, 2005).

En este tipo de relaciones, recordemos lo que plantea Mannheim sobre la generación cuando la concibe como grupo histórico, con una contemporaneidad cronológica, cuyos integrantes han vivido experiencias significativas y formativas, con efectos duraderos en sus vidas y en sus identidades, frente a las generaciones que los anteceden y los suceden. En esta forma, el horizonte generacional, o trasfondo cognitivo, surge de una combinación biográfica, histórica y de perspectiva generacional en el tiempo. Así las personas nacidas en sociedades y familias similares y en épocas históricas diferentes, pueden desarrollar visiones de mundo y valores sociales peculiares. (Mannheim, 1998, Corsten, 1999).

Una generación se constituye como tal cuando puede distinguirse de otras generaciones, las primeras señales de esas diferencias son para Corsten (1999) la

edad o el “status”, susceptibles de ser socialmente reguladas. El curso de la vida, para el autor, es una sucesión de etapas, fases o períodos biográficos definidos culturalmente. Admite que las generaciones se pueden asumir como colectivos que transitan dentro y fuera de esas fases o etapas, e incluso, asegura que la construcción social del curso de la vida moderna está institucionalizado y estandarizado. Para el autor esto ocurre en dos niveles: el primero alude a la posibilidad de que una transición específica ocurra en ciertas edades y en secuencias estándar. Esta estandarización de la transición de la vida se ha dado, históricamente, en gran parte, por las regulaciones gubernamentales con respecto a la educación y la ocupación, así como por las leyes en las cuales se establecen las reglas de edad (la adultez legal, la edad mínima para la interacción sexual, el matrimonio, la visita de discotecas, el salir en la noche, etc.). En el segundo nivel, el autor ubica los períodos de la vida marcados por definiciones culturales de la edad, que se reúnen en las expectativas y convenciones sociales atribuidas a las personas de ciertas edades. Así, se ha hecho una demarcación abrupta de las etapas de la vida de los seres humanos en: infancia, juventud, adultez y vejez (Corsten, 1999).

Adicionalmente a estas regulaciones instituidas por la organización social, que homogenizan e interpretan los diferentes momentos del curso de la vida como invariantes, hay que considerar lo que plantea Mannheim sobre las condiciones materiales y sociales de existencia que hacen de estas etapas procesos plurales. Las condiciones materiales y sociales se refieren, por una parte, a la ubicación social en la que le ha tocado vivir a cada individuo y que le ha permitido un acceso variable a condiciones que pueden o no favorecer su constitución como individuo. Además, hacen alusión a los eventos históricos singulares (éxitos,



fracasos, muerte) que hacen parte de la vida personal, así como al tiempo histórico, a las condiciones de época (guerras, liberación cultural), en las que se da su vivencia biográfica (Mannheim, 1998). Este tejido entre los aspectos biológicos, los institucionalizados, los culturales y las condiciones materiales y sociales de existencia, caracterizan el proceso de constitución de los individuos y demarcan las generaciones con énfasis en la simultaneidad compartida de acontecimientos y experiencias que crean lazos (Corsten, 1999, Mannheim, 1998).

Para Corsten (1999), los eventos históricos o los desarrollos temporales de época se deben considerar entretejidos con las dinámicas endógenas de los comienzos de una generación histórica. Esto se vuelve evidente cuando se considera la ubicación generacional como una estructura de oportunidades, de procesos de la experiencia y de procesos históricos experimentados en un cierto período biográfico. Pero aquí hay que considerar cuidadosamente la relación entre las condiciones de época: características constitutivas, procesos y acontecimientos que pueden ser fundadores de una generación (como la globalización, los desarrollos tecnológicos, el aumento de la incertidumbre, la guerra), y las posiciones de los sujetos en la estructura social, así como sus condiciones materiales y los acontecimientos particulares que les han tocado vivir.

Este marco general, entrelazado con las biografías individuales, producen “modos de generación” diversos, formas de producción diferentes de sujetos. Como bien lo plantea Martín Criado (1998), los individuos de una misma generación comparten una contemporaneidad cronológica, una posición en el espacio social que implican condiciones materiales y sociales similares, y una coincidencia social y temporal. Así, las personas de una misma generación se

comportan y hacen interpretaciones vivenciales y situacionales cercanas, asumen posiciones y resuelven situaciones de manera similar. Las vivencias generacionales y las interacciones con el legado cultural que reciben, produce una construcción colectiva de significados compartidos por la misma unidad generacional que constituye la “conciencia generacional”.

Desde esta perspectiva, las diferencias entre las generaciones son parte de la dinámica social, que no necesariamente aluden a una “invariante psicológica universal”, sino a las transformaciones en las formas de reproducción social de los individuos y los grupos sociales (Martín Criado, 1998). Estas formas de reproducción social crean oposición entre los estilos de vida de los individuos, mediados por las luchas de poder, las luchas simbólicas por establecer límites entre los adultos y los jóvenes y por la sucesión dentro de la organización social (Bourdieu, 2000a).

Por su parte, Elias y Van Krieken (1998)<sup>10</sup> plantean que los procesos de cambio social sólo pueden ser entendidos con propiedad en términos de las relaciones entre generaciones. En esta dinámica están involucrados los grupos de adultos que tienen el poder y la dominancia social, quienes al ir envejeciendo van perdiendo gradualmente su dominio. Mientras tanto, los grupos jóvenes se esfuerzan por mejorar su posición dentro de las relaciones de poder establecidas. En términos de Mannheim (1998) y Bourdieu (1989), este es el problema de las generaciones. Para Van Krieken, el punto central del argumento de Elias es la concepción según la cual, aunque cualquier generación joven se esfuerce por

---

<sup>10</sup> Traducción libre del texto: Van Krieken, Robert (1998: 115-116).

alcanzar sus significados y su realización personal, así como sus oportunidades de acceso a sus cuotas de poder, estas oportunidades pueden ampliarse o estrecharse dependiendo de las configuraciones históricas particulares, lo que se relaciona con la posición del individuo en la organización social y sus condiciones materiales y sociales de existencia, según Mannheim. En este sentido, para Elias es fácil distinguir en la historia reciente de la humanidad períodos con canales comparativamente abiertos, hacia la movilidad de las generaciones jóvenes, y otros períodos en los cuales estos canales se hacen cada vez más estrechos y quizás por un tiempo, incluso, bloquean completamente las posibilidades de esas generaciones. De ahí se generarían conflictos y diferencias en las relaciones entre las generaciones adultas y jóvenes.

*“La estrechez y la amplitud de las oportunidades en la vida y las oportunidades para lo significativo en general y para hacer carrera en particular, para las generaciones mas jóvenes de una sociedad, en cualquier momento, son procesos que indudablemente afectan muy fuertemente el balance de poder entre las generaciones. Uno podría decir que esos procesos forman el núcleo de los conflictos sociales entre las generaciones”. Elias (Van Krieken, 1998, p. 116)*

Con respecto a la sucesión, Elias piensa que aunque estos procesos de sucesión de las generaciones pueden, hasta un cierto punto, ser manejados por los grupos de adultos, la estructura general de oportunidades para las generaciones que vienen creciendo ha sido, en gran parte, no planeada y resistente a un control conciente. El autor utiliza como ejemplo, los períodos de paz, tiempos en los que la “circulación de las generaciones se vuelve más retardada”, mientras que los

periodos de guerra tienden a abrir nuevas oportunidades para las generaciones jóvenes y hacen posible la movilidad de las generaciones (Van Krieken, 1998).

Aquí aparecen las condiciones de época, el momento histórico, como un factor determinante de la manera como se puede dar esa sucesión.

Elias agrega, tomando como referencia los grupos de jóvenes de los años 30 (tiempo de guerra) y los jóvenes de los años 60 (liberación sexual), quienes tuvieron en común, según el autor, el hecho de encontrar bloqueada su búsqueda de una vida más significativa que la de sus padres, por el orden social que era sostenido por la generación de adultos. Lo diferente fue lo que constituía una vida significativa para cada grupo en su momento histórico. Sin embargo, para Elias la motivación básica de estos jóvenes fue la misma: el sentimiento de estar atrapados en un sistema social que hacía muy difícil encontrar posibilidades de un futuro significativo para las generaciones jóvenes (Van Krieken, 1998).

Desde estas perspectivas, las relaciones adulto-joven hacen referencia a las particularidades que penetran los modos como se relacionan las personas, aluden al conjunto de interacciones que se dan entre los individuos pertenecientes a diferentes generaciones, hacen referencia a las formas en las que los individuos de diferentes generaciones se conectan, intercambian sentidos, se encuentran o desencuentran en los diversos espacios y situaciones de la dinámica social.

El estudio de las relaciones intergeneracionales le ha dado prioridad a las relaciones al interior de la familia, entre los adultos mayores, adultos y jóvenes, o entre abuelos, padres e hijos, más que a las relaciones e interacciones entre las generaciones jóvenes y adultas fuera del ámbito familiar. La mayoría de trabajos

realizados a este respecto incluyen el ambiente escolar por ser este un escenario de tensiones y desencuentros frecuentes entre las generaciones de adultos y jóvenes que preocupa mucho a la sociedad en general.

La visión de las relaciones intergeneracionales en el ambiente familiar ha sido trabajada por el autor francés Daniel Bertaux y el inglés Paul Thompson (1993, 1997). Su concepto de generación se focaliza en la relación de parentesco y privilegian el papel de la familia en la transmisión de padres a hijos. Ven el proceso de transmisión generacional como algo que es a la vez individual y colectivo y, dicen los autores, “intrínsecamente complejo” (Blanco, 2001).

La idea general es que la dinámica familiar incide en una diversidad de fenómenos individuales, y en el propio colectivo familiar, pero no sólo en el curso de una generación sino a lo largo de dos o tres generaciones. Más ahora, cuando el aumento de la expectativa de vida permite que las generaciones compartan hasta cincuenta años de su experiencia de vida (Blanco, 2001).

El concepto de relaciones intergeneracionales no es nuevo. Se ubica históricamente dentro de las relaciones familiares y patriarcales de las diferentes culturas, tiene que ver con el paso de costumbres, valores y normas que se mantienen o resignifican en el proceso socio-cultural, así como también con los roles socialmente asignados por género y edad a los integrantes del grupo familiar en la dinámica social. Las relaciones intergeneracionales están marcadas por las actitudes, gustos, intereses y preocupaciones de los adultos y de los jóvenes frente a su vida cotidiana que evidencian diferencias, acuerdos, encuentros, desencuentros y conflictos entre las generaciones.

En los años 70, la antropóloga norteamericana Margaret Mead (1997) hace una referencia sobre las relaciones entre las generaciones mayores y las nuevas generaciones desde lo que llamó tres tipos de cultura que pueden existir al mismo tiempo en una sociedad: la *postfigurativa*, es aquella en la que las generaciones nuevas (niños y jóvenes) aprenden fundamentalmente de sus mayores. El mundo adulto proporciona el direccionamiento, el prototipo básico de lo que será la vida de las nuevas generaciones. En esta cultura hay un gran reconocimiento por lo que entregan los mayores.

La cultura *cofigurativa*, para la autora, propia de sociedades industriales, entendida como aquella en la que la pauta que predomina para los miembros de la sociedad reside en los comportamientos de sus contemporáneos. Los modelos de conducta se aprenden de los iguales y las generaciones mayores no son consideradas como depositarias exclusivas de sabiduría. Desde esta cultura se evidencia una diferenciación en los comportamientos entre las generaciones nuevas y las precedentes.

Finalmente, Mead (1997) presenta el modelo *prefigurativo*, según el cual las generaciones adultas aprenden también de las jóvenes, y estas asumen una nueva autoridad mediante su capacidad para captar el futuro y lo desconocido. Este hecho puede constatarse en sociedades contemporáneas donde se hace sentir la presencia activa de los jóvenes en diversos campos. Los jóvenes *“viven en un mundo en que los acontecimientos les llegan con toda su compleja proximidad, y ya no están amarrados por las secuencias lineales simplificadas que dictaba la palabra impresa (...) Los jóvenes no*

*saben qué es lo que se debe hacer, pero intuyen que debe de haber un sistema mejor (...) Piensan que debe existir un sistema mejor y que deben encontrarlo". (M., Mead, 1997).*

Las ideas de Mead son una forma de aproximación a los conflictos, distancias y brechas que se dan entre las generaciones actuales, que si bien se configuraron en los años 70, en los comienzos del siglo XXI tienen gran sintonía con los cambios sociales y de época que niños, jóvenes, adultos y personas mayores viven en la actualidad.

Como bien lo expresa Martín-Barbero (2002), Margaret Mead al dar cuenta del cambio, como ruptura, que los jóvenes viven culturalmente señala algunos aspectos importantes sobre los obstáculos y la urgencia de comprenderlos dentro de las transformaciones que continuamente se están dando.

En la actualidad, la existencia de diversas generaciones en un mismo tiempo histórico, sus distancias y desencuentros en la dinámica social son una preocupación creciente para las familias, el Estado y las organizaciones nacionales e internacionales que empiezan a mostrar acciones relacionadas con esta pluralidad de generaciones contemporáneas.

La UNESCO (2001) y las Naciones Unidas (2005) han estado trabajando las relaciones intergeneracionales desde una perspectiva que resalta las conexiones y los encuentros entre las diferentes generaciones más que las divisiones que puedan darse entre ellas.

Las Naciones Unidas en el Youth report (2005) expresa la importancia que tiene para ese organismo el mantener relaciones productivas de mutuo beneficio entre todas las generaciones. Se reconoce que los cambios políticos, económicos, culturales, sociales y demográficos que se han vivido en el mundo contemporáneo, han impactado y redefinido la familia tradicional, las estructuras sociales y las relaciones intergeneracionales.

En la actualidad, esta organización dirige su atención y esfuerzos hacia los cambios en las actividades intergeneracionales en los niveles micro y macro con el objetivo de lograr un compromiso internacional por una integración y solidaridad intergeneracional en tres aspectos: el primero es la transición de las interacciones entre las generaciones, el segundo es la necesidad de renegociar el contrato intergeneracional y el tercero es la prioridad de trabajar las diferentes dimensiones intergeneracionales de la pobreza. Así mismo, se reclaman respuestas políticas apropiadas que apoyen las posibilidades de contribuciones multigeneracionales a la sociedad y el fortalecimiento de la integración e interdependencia entre los grupos de edades (Naciones Unidas, 2005).

Es interesante ver cómo este organismo manifiesta que el desarrollo sigue siendo pensado desde un viejo paradigma según el cual la senda del desarrollo es la inversión social y la educación de los jóvenes. Este paradigma surgió de un mundo principalmente trigeneracional (abuelos, padres, hijos), y cada vez más este mundo contemporáneo es de cuatro y cinco generaciones. Por eso, Naciones Unidas invita a fortalecer el desarrollo de oportunidades para la participación social y económica multigeneracional, consolidar los patrones de intercambio y reciprocidad, y el mantenimiento de estructuras de mutuo apoyo. Este



planteamiento es coherente con diferentes manifestaciones de este organismo con la idea de trabajar por sociedades más inclusivas, y se adopta como prioridad que en este caso resalta la importancia de sociedades para todas las edades.

Esta visión de las relaciones intergeneracionales se hace desde la noción de generación como grupo de edad, sin tomar en consideración las condiciones materiales y sociales de las personas, sino desde la clasificación y organización que las sociedades otorgan a los grupos poblacionales en función de la edad y que se concreta en los derechos, deberes, privilegios y normas de acceso a rituales de paso a los que pueden acceder las personas de acuerdo con su edad, entre otros. Parece quedar claro, pues, que independientemente de la noción de generación, en las sociedades hay acuerdo con respecto a la existencia de discrepancias entre las generaciones, y desde allí se fundamentan las diferencias, los conflictos y las brechas intergeneracionales.

Por otra parte, Pierre Bourdieu (2000a) señala cómo las diferencias generacionales producen discrepancias que no afectan a toda la sociedad sino que se limitan, en cada momento, a grupos y espacios concretos. Son diferencias en las formas de construcción de los individuos, “a modo de generación”, hacen referencia a las diferentes condiciones materiales y sociales de reproducción de los grupos sociales. Esta idea se corresponde con la noción de generación inspirada en Karl Mannheim, desarrollada anteriormente.

Las generaciones de adultos y las de los jóvenes son diferentes, así hagan parte de sociedades y familias similares, han vivido experiencias particulares y épocas históricas en distintos momentos de su historia biográfica. Por lo cual configuran

perspectivas de vida singulares y valores colectivos diversos que generan diferencias y conflictos intergeneracionales y transforman la dinámica social.

### **1.3. Lo PÚBLICO**

La categoría de “lo público” (como muchos otros conceptos en ciencias sociales) tiene una gran variedad de connotaciones y aparece permanentemente en los debates sobre el Estado, la sociedad civil, la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos, la política y lo social, entre otros. Lo público, básicamente y en sentido amplio alude a lo común, a lo conocido por todos, a lo relativo a la comunidad, a lo que no es secreto. Referirse a lo público exige, por oposición, hablar de lo privado, dos términos polémicos señalados por Bobbio (1987) como una de las “grandes dicotomías” del pensamiento occidental, en la que los dos conceptos se separan, se delimitan, se oponen y coexisten en una permanente variación histórica.

#### **1.3.1 APORTES DE HANNA ARENDT**

Desde la perspectiva histórica, los planteamientos sobre lo público y lo privado se remontan a los griegos como lo expresa H. Arendt (1993: 37-97) en su texto *La condición humana*. Los griegos basaron su organización social en una fuerte separación entre lo colectivo, abierto y manifiesto, que ocurría a la luz del día, en presencia de los otros y lo que ocurría al interior del hogar en donde además de

realizar todas las actividades necesarias para la supervivencia, se desarrollaba la vida familiar caracterizada por un poder autoritario, dominante y centrado en la cabeza de familia. En el ágora (centro de la vida política, económica y religiosa) los griegos exponían sus ideas y se incorporaban a la dinámica pública de la “polis” en la que, a través del  $\lambda\omicron\gamma\omicron\sigma$ , la discusión y la persuasión se trataban los asuntos colectivos. *“La polis se diferenciaba de la familia en que aquella solo conocía iguales, mientras que la segunda era el centro de la más estricta desigualdad.”* (Arendt, 1993) La autora enfatiza la vinculación de lo público con lo político y resalta cómo para los griegos lo público-político<sup>11</sup> estaba regido por el principio de libertad. Esto significaba no estar sometido a las necesidades de la vida, ni bajo la coerción de alguien. Era el ámbito de la igualdad (isonomía). Ser político era vivir en una polis y significaba que todo se decía por medio de palabras en busca de la persuasión y no a través de la fuerza o la violencia. Los ciudadanos de la comunidad política ateniense eran libres porque eran iguales. Aquí es importante considerar que ni los esclavos, ni las mujeres, ni los efebos eran considerados ciudadanos. La igualdad era la esencia de la libertad. La libertad, igual que la felicidad (eudaimonia de la cual era condición la primera) era un estado objetivo de la vida del ciudadano (Garay, 2000, 2002, Arendt, 1993).

Arendt (1993) llega a la idea de una esfera público-política que tiene dos condiciones: la primera garantiza a todos los ciudadanos ser vistos y oídos por

---

<sup>11</sup> Las actividades que se desarrollan en esta esfera son base para la constitución de la vida política, que para Arendt no es natural sino artificialmente construida por el hombre y representa sobre todo un logro cultural. Al punto que Arendt ubica lo político por encima de lo social en la medida en que opone el mundo económico y social, dominado por las necesidades, al mundo político, que es el de la libertad (Touraine 1995: 41). Citado por Garay, L. (2000).

todos; y la segunda favorece un mundo común diferenciado del lugar privado. El mundo de los asuntos humanos comunes. Esta esfera era el lugar donde los hombres podían mostrar su unicidad, su distinción y alteridad, a través del discurso y la acción. Los atenienses encontraban en lo público el espacio donde podían revelar quiénes eran. La esfera pública era el sitio donde todo individuo se diferenciaba de los demás, allí debía demostrar con acciones excepcionales que era el mejor.

La esfera privada, en cambio, estaba regida por la necesidad. Se caracterizaba porque en ella, los hombres que eran quienes asistían al ágora, estaban privados de realizar algo más permanente que la vida misma. Estaban privados de la presencia de los demás, lo que implicaba estar privados del discurso y la acción, las capacidades humanas más elevadas. En lo privado se cumplían dos condiciones: la primera era tener un lugar propio en el mundo y la segunda era que este lugar propio daba la posibilidad de mantener oculto lo que necesitaba ocultarse. Aquí encontraban refugio las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos, con su oscura existencia, tanto como el amor, la muerte, el dolor (Garay, 2000, 2002, Arendt, 1993).

Las esferas pública y privada, tanto como la política y la social, aparecen en todo el proceso de organización de la ciudad-Estado (Cohen y Arato, 1997). Arendt (1993) encuentra que la aparición de lo social, como movimiento característico de la modernidad, remueve las fronteras entre el universo de la necesidad y el de la libertad y afecta, por consiguiente, la noción de lo público. El cambio radical que supone la modernidad consiste en su manera peculiar de concebir lo privado, lo público, lo político y lo social.

Dice Arendt (1993) que la caída de lo público se da por la pérdida, el debilitamiento de los límites entre lo público y lo privado, lo que permite una invasión de un espacio al otro, y esto está directamente relacionado con el ascenso de lo social, coincidiendo con el surgimiento del Estado-nación y con la diferenciación entre el Estado y la sociedad y con la alteración de la relación público-privado<sup>12</sup>.

Arendt hace una acusación al estado y a la sociedad modernos, al señalar al primero como centralizado y burocrático y a la segunda como sociedad de masas, ambos enemigos de la “república de ciudadanos”<sup>13</sup>. Rabotnikof (1997, 144)<sup>14</sup> y

---

<sup>12</sup> En palabras de Arendt: “La sociedad de masas no sólo destruye la esfera pública sino también la privada, quita al hombre no sólo su lugar en el mundo sino también su hogar privado, donde en otro tiempo se sentía protegido del mundo y donde, en todo caso, incluso los excluidos del mundo podían encontrar un sustituto en el calor del hogar y en la limitada realidad de la vida familiar. El pleno desarrollo de la vida hogareña en un espacio interior y privado se lo debemos al extraordinario sentido político de los romanos, que a diferencia de los griegos, nunca sacrificaron lo privado a lo público, sino que por el contrario comprendieron que estas dos esferas sólo podían existir mediante la coexistencia. (...). Parece estar en la naturaleza de la relación entre la esfera pública y la privada que la etapa final de la desaparición de la primera vaya acompañada por la amenaza de la liquidación de la segunda” (1993).

<sup>13</sup> “No obstante sus aportes y desafiantes críticas, el análisis de Arendt adolece de graves falencias; una de ellas reside en su restrictiva noción de lo social o de la sociedad. Al asociar el florecimiento de lo social con la economía comete el error de centrarse en la economía de reproducción simple que la lleva a desconocer que la economía capitalista moderna genera un excedente por encima de las necesidades de reproducción y que constituye una estructura de poder, en la determinación de la distribución de recursos y ganancias”. Para no mencionar sino otra falencia, es de mencionar que en la concepción de Arendt sobresale una grave ambivalencia y tensión entre dos nociones de lo público y de la ciudadanía. Para Passerin, esta tensión “*reside en la dualidad fundamental de su teoría de la acción*”. Garay, L. Op.Cit.: 13-14.

<sup>14</sup> “En ningún caso sociedad y Estado son utilizados en función analítica, y ello dificulta de entrada, aun con intención normativa, la posibilidad de pensar una síntesis entre el republicanismo antiguo, la sociedad y el Estado moderno. El espacio público aparece pensado bajo la antigua forma de la “sociedad política” diferenciada del espacio privado (ámbito de la conciencia moral, de la intimidad emocional y sentimental, y de la producción económica). De donde resulta que lo

Garay (2000, 13-14) echan de menos un análisis conceptual en la propuesta de Arendt que puede conducir a la distorsión de los conceptos.

En todo caso, el concepto de lo público queda delimitado por Arendt como aquello que puede ser visto u oído por cualquier persona, es un intersticio que se configura a partir de la emergencia de singularidades propias y de los otros, ... *“lo público indica, al mismo tiempo, mundo común, entendido como comunidad de cosas, que nos une agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan fusión”* (Arendt, 1997). En este espacio surgen la acción, la palabra y la pluralidad como rutas a través de las cuales la persona se expone frente a los otros y desde su singularidad e individualidad, expresadas a través de sus palabras y sus acciones, se hace reconocible ante los demás y se constituye en el *quien* de la acción (Arendt, 1993).

Para Arendt (1993, 1997), lo público, además de constituirse por el discurso y la acción, distingue lo político al servicio de lo público. Se refiere a la política como organización para la participación pública. La acción permite que las personas se inserten en el mundo donde ya están otros. Sin embargo, la acción sólo puede ser política cuando aparece en compañía de la palabra, nuestra percepción del mundo depende de la posición que tenemos en él, y ese mundo sólo se percibe como espacio común por medio del habla. Y retoma a Husserl al señalar que el mundo es lo que está *entre* nosotros, lo que nos une y nos separa (Arendt, 1997).

---

público-político propiamente es lo no social y lo no estatal. Esta confusión terminológica acompañará muchas caracterizaciones contemporáneas de la esfera pública.” Rabotnikof, N. El espacio público: caracterizaciones teóricas y expectativas políticas”, en: F. Quesada (ed.), *Filosofía política I. Ideas políticas y movimientos sociales*, Editorial Trotta S. A., Madrid. 1997: 144.

Es importante considerar que para esta filósofa la acción no se entiende como conducta sino como *“el inicio de una cadena de acontecimientos...actuar es inaugurar, hacer aparecer por primera vez en público, añadir algo propio al mundo”* (Arendt, 1997, p.19-20). Plantea la acción con un comienzo definido y con un final impredecible.

Sin embargo, Arendt (1993) precisa que no todo espacio por ser público es un espacio político. Lo público es lo común, lo que posibilita agruparse y separarse por medio de las relaciones, y lo político posee la condición determinante de la pluralidad, es decir la distinción y la diferencia, la política es el medio mismo de la pluralidad. Los seres humanos no son iguales, sin embargo, para Arendt, necesitan de condiciones que les permitan vivir en condiciones de igualdad, y estas se garantizan a través de la política. Es decir, los colectivos acuerdan leyes que le dan poder a las acciones y palabras de los individuos sin reducir las diferencias a lo idéntico. Los individuos se manifiestan como iguales y diferentes a través de la acción y el discurso porque:

*“Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse, ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegaran después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista o existiera, no necesitarían el discurso, ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas”* Arendt (1993: 200).

### 1.3.2 LA ESFERA PÚBLICA DE JURGEN HABERMAS

Otro planteamiento teórico fuerte en relación con “lo público” es el realizado por Habermas quien inicialmente adopta las tesis centrales de H. Arendt y ofrece nuevos materiales que las apoyan y amplían, en su libro *Historia y crítica de la opinión pública*. Posteriormente, hace una fuerte crítica a los planteamientos de Arendt sobre el poder y la política y relaciona el surgimiento del espacio público con la modernidad. El interés del autor (1989, pp. 27-29) se centra en el proceso de formación y en los contenidos normativos en la esfera pública, que es tratada como una categoría histórica moderna. Esta “esfera pública” y autónoma de deliberación política, constituida por sujetos capaces de argumentar racionalmente y en condiciones de igualdad de participación constituye uno de los rasgos constitutivos del proyecto de la modernidad. El surgimiento de la esfera pública burguesa en Habermas (1989)<sup>15</sup> acompaña la emergencia de la sociedad civil como ámbito diferenciado del Estado, y se escinde, a partir de la desintegración y polarización de los poderes feudales, en lo público y lo privado.

Posteriormente, en su obra *Factibilidad y validez* el autor vuelve a referirse a la esfera pública en relación con la opinión pública:

*“La esfera o el espacio de la opinión pública no puede entenderse como institución y, ciertamente, tampoco como organización; no es un entramado de normas con*

---

<sup>15</sup> La esfera pública burguesa, en palabras de Habermas, "... puede ser concebida por encima de todo como la esfera de la gente privada que se reúne como un público; con el clamor que la esfera pública sea regulada desde arriba en contra de las propias autoridades públicas, para el debate sobre las reglas generales que regulan las relaciones en la esfera básicamente privatizada pero públicamente relevante del intercambio de mercancías y el trabajo social. El medio de esa confrontación política fue peculiar y sin precedentes históricos: el uso público de la razón. ... guiado específicamente por aquellas experiencias privadas... (experimentadas) en el dominio íntimo de la familia " Habermas, J. 1989: 27-29.



*diferenciación de competencia y de roles, con regulación de las condiciones de pertenencia, etc.; tampoco representa un sistema; permite, ciertamente, trazados internos de límites, pero se caracteriza por horizontes abiertos, porosos y desplazables hacia el exterior. El espacio de la opinión pública, como mejor puede describirse es como una red para la comunicación de contenidos y tomas de postura, es decir, de opiniones, y en él los flujos de comunicación quedan filtrados y sintetizados de tal suerte que se condensan en opiniones públicas agavilladas en torno a temas específicos.” (Habermas, 1998: 440).*

Los ciudadanos son habitantes del espacio público y en él expresan problemas de los distintos ámbitos de su vida privada. El medio propio es la interacción comunicativa, es decir, la práctica comunicativa cotidiana que se produce a partir de la inteligibilidad general de los lenguajes naturales. Este intercambio comunicativo produce argumentos, influencias y opiniones (Boladeras, Margarita, 2001).

En Habermas (1996), el espacio público es el lugar privilegiado de formación de opinión pública como resultado de reflexión, deducción y consensos. Sólo es posible si hay sociedad civil que cuestione y controvierta la esfera social. Es el espacio de ejercicio de la racionalidad crítica discursiva capaz de consenso. La esfera privada, para este autor, tiene una relación suplementaria con una esfera pública comprendida como un espacio de reunión de “personas privadas” que se encuentran para discutir asuntos de interés público. En este espacio se actúa políticamente a través de la deliberación sobre los asuntos comunes que podrían ser, o no, organizados formalmente, pero que permiten la circulación de información sobre los temas de interés para los ciudadanos.

Para Habermas (1996, Rabotnikof, 1997), la esfera pública se asimila a una red de “relaciones de asociación”, voluntarias, autónomas de diferente tipo, en conexión con lo privado, desde donde los ciudadanos pueden ser persuadidos mediante aportes de interés común sobre temas que consideran relevantes. La teoría discursiva permite orientar el concepto de lo público como coexistente con lo privado y lo íntimo. Sin embargo, cabe cuestionar la utopía de la acción comunicativa que privilegia coincidencias que no sólo construyen consensos a partir del diálogo, sino que, admiten la posibilidad de disensos válidos.

### 1.3.3 LAS ESFERAS PÚBLICAS DE NANCY FRASER

Nancy Fraser (1997), dentro del mismo modelo discursivo de Habermas, propone una perspectiva de lo público como el espacio donde se intercambian intereses en situaciones de conflicto. Para la autora, las sociedades modernas han estado conformadas por diversas esferas públicas donde interactúan diferentes públicos que ella llama “relaciones interpúblicas”. Muestra cómo en los desarrollos de las sociedades han emergido grupos sociales diversos y en situación de subordinación, como los estudiantes, los trabajadores y las mujeres, entre otros, que crean y ponen en circulación discursos que expresan desacuerdos. Desde ahí desarrolla la categoría de “contra públicos”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Los contra públicos para Nancy Fraser son: “espacios discursivos paralelos donde los miembros de los grupos sociales subordinados inventan y hacen circular contra discursos, los que a su vez les permiten formular interpretaciones opuestas de sus identidades, intereses y necesidades”. Fraser, Nancy. (1997: 115)

Así sustenta su argumento sobre la pluralidad de las esferas públicas que hacen parte de la sociedad y en las cuales los grupos participan desde sus diferentes acciones y discursos. Así mismo, afirma que dentro de esos grupos diversos se dan “relaciones intrapúblicas” en las que no necesariamente hay acuerdos, ni igualdad de condiciones, porque este es un espacio de luchas de poder. A pesar de las críticas al modelo liberal que se argumentan desde una posición postsocialista, esta teoría permite la comprensión de lo público como multiplicidad de expresiones que entran en juego en el mundo de las personas como partícipes de contra públicos alternativos (Fraser, 1994, 1997, Falconi, 2003).

Habermas y Fraser se distancian principalmente porque mientras Habermas (1998) propone una esfera pública de personas privadas que se reúnen para discutir asuntos de interés común, una esfera diferente al Estado, en la cual se polemizan racionalmente asuntos públicos, en condiciones de igualdad, porque las diferencias de “estatus” quedan suspendidas temporalmente, para facilitar el debate, Fraser (1997) argumenta que ésta idea de esfera pública única sigue admitiendo elites sociales y políticas en las que se mantiene la primacía de unos grupos con poder sobre otros subordinados.

Finalmente, Fraser (1997) argumenta en contra de los supuestos planteados por Habermas en el análisis de la esfera pública burguesa, aunque es importante resaltar que algunos de tales supuestos se mantienen en Habermas (1996), sin embargo, otros presentan una orientación convergente a los planteamientos propuestos por Fraser.

Los interlocutores pueden poner entre paréntesis sus diferencias de posición y deliberar “como si” fueran socialmente iguales; y el supuesto, por ende, de que la igualdad social no es una condición necesaria para la democracia. Según Fraser (1997: 113), la democracia y la construcción de lo público exige igualdad social sustantiva, por tal razón *“la teoría crítica deberá hacer visibles las maneras en que la desigualdad social infecta las esferas públicas formalmente inclusivas y contamina la interacción discursiva que se dan en ellas”*. Habermas (1996) asume una posición, según la cual al suspender las diferencias de “estatus” quienes están en un proceso de discusión lo hacen como pares para llegar a un consenso sobre el bien común.

Fraser sugiere que el discurso en el espacio público debe restringirse a la deliberación sobre el bien común, que una esfera pública única es siempre deseable frente a la proliferación de esferas y que el surgimiento de intereses privados es siempre indeseable. Fraser (1997: 113) asevera que históricamente los grupos subordinados se han organizado y hecho oposición a los grupos que ejercen el dominio y tienen el poder, y agrega que esas interacciones no necesariamente se dan en condiciones de igualdad y mutuo acuerdo.

La autora también ha manifestado un interés creciente por las condiciones del mundo actual que evidencian un mundo globalizado en el cual las luchas por la justicia sólo pueden tener éxito si se vinculan íntimamente con las luchas a favor de la democracia. Afirmar que la mayoría de las teorías sobre la democracia deliberativa no hacen un énfasis suficiente en la real capacidad de los ciudadanos para influir en los debates y en los procesos públicos de toma de decisiones, los cuales dependen de relaciones de poder, entreteljadas en las estructuras

económicas y en la organización social, inherentes a la normatividad formal que los regula. En consecuencia, para la autora, hay una carencia de redistribución y reconocimiento adecuados que conspira contra el derecho de los ciudadanos de intervenir en los asuntos políticos en condiciones de igualdad. Así mismo, resalta la vulnerabilidad a la que están expuestos los ciudadanos por no estar representados adecuadamente. Esta se materializa en injusticias que se derivan del “status socioeconómico” y en la imposibilidad para intervenir políticamente y defender sus intereses lo que agrava el problema de la representabilidad (Fraser, 2006).

*“En estos casos, acaba produciéndose un círculo vicioso en el que los tres órdenes de la injusticia se ven reforzados mutuamente, y algunas personas se ven privadas de la posibilidad de participar en la vida social en pie de igualdad. En la medida en que estas tres dimensiones se encuentran entretejidas, los esfuerzos para superar la injusticia no pueden, salvo en raras excepciones, limitarse a abordar sólo una de ellas. Por el contrario, las luchas contra la falta de distribución y por un reconocimiento adecuado no pueden alcanzar el éxito a menos que se sumen a luchas contra la falta de representación, y viceversa. Naturalmente, el lugar en el que se deposita el acento constituye una decisión táctica y estratégica al mismo tiempo. Ante la actual flagrancia de las injusticias causada por la ausencia de un marco adecuado, personalmente me inclino por el eslogan «No a la redistribución o al reconocimiento sin representación». Pero incluso en este caso, la política de la representación no deja de ser uno de los frentes, interconectados, de la lucha por la justicia social en un mundo globalizado” (Fraser, 2006: 80)*

Para Fraser (1994, 1997), en la esfera pública se han puesto en contradicción y limitado, históricamente, diversos intereses del ámbito privado para privilegiar los asuntos políticos como objetivo de lo público. Sin embargo, muchos grupos han retomado esos temas asociados con lo privado y los han puesto a circular en diferentes esferas de lo público como “contra discursos”, que se oponen a los discursos y practicas dominantes desde la visibilización de sus necesidades e intereses.

Por otra parte, es importante considerar la reflexión reciente de la autora frente a la circulación de discursos acerca de las esferas públicas “transnacionales”. Plantea la necesidad de repolitizar la teoría de la esfera pública, la cual percibe en peligro de ser despolitizada. Afirma que este problema requiere repensarse. Considera, refiriéndose a la esfera pública, que ésta se ha desarrollado no solo para comprender los flujos de comunicación, sino para contribuir a lo normativo de la teoría política de la democracia (Fraser, 2005).

En esta teoría la esfera pública se concibe como un espacio de generación comunicativa y opinión pública, de manera que asegure un mayor o menor grado de validez político-moral. Desde esta perspectiva, para la autora, lo importante es quién participa y en que términos. Además agrega que la esfera pública se concibe como vehículo movilizador de opinión pública, como fuerza política, así se empodera el ciudadano frente al poder privado y se permite un ejercicio de influencia frente al estado. La autora presenta estos aspectos como esenciales para elaborar el concepto de esfera pública en la teoría democrática. Y manifiesta que estos dos aspectos no se asocian fácilmente con los espacios discursivos que en la actualidad se llaman “esferas públicas transnacionales”, cuya noción no es

completamente clara. Sin embargo manifiesta que la circulación de estos discursos problematiza las teorías sobre la esfera pública y cuestiona las concepciones de validez y poder comunicativo anteriormente referenciadas (Fraser, 2005).

En este trabajo, la perspectiva de Fraser da opciones para aproximarse a los significados de las actuaciones en lo público de los jóvenes universitarios.

#### 1.3.4 TRES SENTIDOS DE LO PÚBLICO PARA NORA RABOTNIKOF

Nora Rabotnikof (1998), académica latinoamericana, reflexiona sobre el debate de lo público y propone tres criterios específicos para distinguir lo público y lo privado. El primer criterio se refiere a lo colectivo, abierto y manifiesto, es decir, a los asuntos de interés general que afectan a todos los miembros de la comunidad y se asocian con lo político, tanto lo público estatal como lo no estatal. Desde esta perspectiva, el espacio público se concreta en las acciones del Estado y las instituciones públicas que regulan la organización social, y producen normas y roles para que dicha organización funcione. Lo opuesto a este sentido de lo público es lo privado como el lugar de despliegue de intereses y asuntos particulares. La apropiación privada del espacio público es una manifestación de corrupción que reduce el espacio público y corrompe la política al ser usada en los enfrentamientos entre intereses particulares. Estas prácticas contradicen lo público como espacio de deliberación y de toma de decisiones. Por sus características, la responsabilidad es la condición *sine qua non* de este criterio de lo público (Rabotnikof, 1997, 2005).

El segundo sentido de lo público es el que hace oposición entre lo visible y lo oculto, entre lo manifiesto y lo secreto. Sobre esta dualidad se ha construido buena parte de la teoría política y los principios de la democracia: a más visibilidad y transparencia, mejores propiedades tendrá el espacio público. Este sentido se relaciona estrechamente con la publicidad, con la circulación de información de todos los asuntos públicos. Por eso, cuando no hay transparencia en los procesos, se degrada, se corrompe y se deslegitima la política (Rabotnikof, 1997, 2005, Merino, 2006).

*“La publicidad entendida como visibilidad, cognoscibilidad, accesibilidad y controlabilidad de los actos de quien detenta el poder extiende la metáfora de las luces y consagra así el contraste entre poder visible e invisible” (Bobbio, 1987, en Rabotnikof, 1997: 139)*

Por último, el tercer criterio que ofrece la autora es lo público como un lugar abierto, sin obstáculos, al que cualquiera puede acceder. Opone apertura a clausura y define lo público por las condiciones de accesibilidad, y en contrapartida establece las condiciones de apropiación de los objetos culturales, entre los cuales resalta el conocimiento. Esta concepción favorece un espacio de inclusión que se opone a la exclusión. Cuando un espacio que debe ser de libre acceso se limita para el beneficio de lo particular, el espacio público se degrada.

En América Latina, la discusión sobre lo público ha ganado un espacio importante en los últimos años, enmarcada principalmente por la tendencia a instituir sistemas democráticos en todos los países, lo cual contrasta con los



problemas generados por el debilitamiento del Estado, la exclusión y la desigualdad. Para Rabotnikof (1997), se pueden identificar dos tipos de producciones teóricas: el primero se refiere a los llamados por la autora “*trabajos históricos teóricos*”, que se caracterizan principalmente por la búsqueda de los orígenes, ausencias y limitaciones del espacio público, en relación con las propuestas teóricas dominantes sobre el tema. El segundo se refiere a los trabajos teórico-normativos, en los que es evidente el esfuerzo por rescatar la idea de lo público como lugar de constitución y expresión de la ciudadanía. Resalta la intención de estos trabajos por recobrar teóricamente la idea de esfera pública como forma de sobrepasar la diferenciación que se ha hecho entre lo estatal y lo privado. Esto se halla vinculado a los propósitos actuales de reforma democrática del Estado y a la necesidad de hacer más fuerte la participación de los ciudadanos en los asuntos de interés colectivo. Así mismo, está relacionado con el fortalecimiento contemporáneo que ha ganado la idea de que lo público es el espacio de expresión de propuestas, inquietudes y sueños de la sociedad civil. Una sociedad civil plural y un espacio público plural<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Sobre esto Garay, L. (2000) expresa: Este planteamiento se sustenta en el reconocimiento que, en el mundo de hoy, la transformación de *lo público* y de su íntima interrelación con *lo privado* se caracteriza por su dinamismo en términos de una variada multiplicidad de espacios públicos y de una amplia diversidad de espacios privados objeto de recíproca mutación, redefinición, renovación, en consonancia tanto con el progreso de una civilidad ciudadana de tolerancia, solidaridad y corresponsabilidad, como con el desarrollo de las relaciones sociales en términos de unos derechos, obligaciones y deberes ciudadanos, consecuentes con una modernidad cada vez más reflexiva y bajo un régimen político-social democrático crecientemente incluyente y deliberativo. En tal sentido, la permanente construcción/deconstrucción de *lo público* y *lo privado* en un mundo moderno reflexivo, el desarrollo de la ciudadanía y de la sociedad civil en un contexto de civilidad de tolerancia y solidaridad, y la democratización incluyente y deliberativa de la vida social en todas y cada una de sus instancias de deliberación/acción constituyen en su conjunto un *único* e inseparable proceso de cambio-transformación de la sociedad.

En este sentido, se hace necesario trabajar por un proceso de transformación que debe partir de la esfera privada, del espacio del yo en el que deben superarse las posiciones excluyentes, individualistas, de no reconocimiento del otro, de negación de los derechos del otro, para avanzar en el proceso de construcción de la sociedad y el mundo que queremos.

En esta investigación, lo público es considerado como una instancia simbólica, accesible y conocida por todos que se configura desde la característica del ser humano como ser social y le permite constituirse como sujeto desde el decir y hacer ante y con los otros. Según Arendt (1993) la Praxis y la Lexis (actos y palabras), son los senderos a través de los cuales el ser humano aparece frente a otros, para así, desde su individualidad libre, constituirse en el quién de la acción<sup>18</sup>. Lo público como construcción social hace parte de una categoría relacional, en la que su existencia no está dada en sí misma, sino en la medida en que se constituye la relación (por ausencia o presencia de ella) con los otros (adultos, jóvenes), a los que se ha llamado generaciones. Las acciones de los jóvenes, lo que estos hacen y dicen ante y con los otros, convertido en texto en sus narraciones, son objeto de análisis e interpretación para hallar el significado para ellos de actuar en lo público.

---

<sup>18</sup> El quién de la acción se refiere a la singularidad e individualidad de la persona, develado de una manera puramente pragmática. El quién no corresponde a una serie de características generales y abstractas, sino a la especial modulación del estilo que acciones y palabras alcanzan en una persona concreta, esa especie de estela que deja cada uno en todo lo que dice y hace, y que es en definitiva, lo que lo hace reconocible ante nosotros. Ver Arendt, H. (1993).

#### **1.4. LO PÚBLICO Y LAS RELACIONES ADULTO-JOVEN**

En este trabajo, las relaciones adulto-joven aluden a las diferencias, conflictos, encuentros y desencuentros en las interrelaciones entre las dos generaciones. Lo público es el “entre” donde todos aparecemos ante todos. Las dos son categorías relacionales que se entrelazan en el tejido social. El aspecto relacional de lo público lo constituye el encuentro con los otros. Lo público es más que un espacio, se instaura por la aparición de diversas singularidades en el marco de la pluralidad (Arendt, 1993). Así mismo, las relaciones adulto-joven son las interacciones entre la generación de adultos y jóvenes en ese “entre” que es público y también privado. Estas dos categorías están estrechamente vinculadas y las dinámicas de sus interacciones tienen implicaciones en la organización y construcción social.

Ambas categorías se entretajan en un momento histórico que favorece una confrontación particular de los individuos con las características de incertidumbre y riesgo del mundo contemporáneo (Beck, 1999, Bauman, 2001, 2005). Las personas en su cotidianidad se exponen a una drástica discrepancia entre lo que son, lo que tienen y lo que son capaces de hacer, en contraste con las opciones que el mundo actual ofrece. Se impulsa a las personas a buscar continuamente espacios que les provean alguna seguridad personal.

De esto dan cuenta las reflexiones de teóricos contemporáneos como Bauman (2005), Beck (1999), Giddens (1996) y Maffesoli (2005), entre otros, quienes señalan un desencantamiento de lo político y una profunda actitud de

distanciamiento frente a los asuntos de interés público que erosiona lo público. Se confirma así, como lo muestran los resultados de investigaciones recientes que muestran, por una parte, que los aspectos relacionados con la vida cotidiana, la experiencia personal y la esfera privada se constituyen en la prioridad más importante para los jóvenes, tanto de países desarrollados como de países en desarrollo. Se hace explícita, además, la desconfianza frente a lo político y a las instituciones responsables de la organización social (Ceplak, 2006, Wallace, 2002, Reguillo, 2006, Morelli, 2002, Portillo, 2004).

En la actualidad, hay un interés creciente por los asuntos públicos, relacionada con las actuaciones de los actores sociales desde lo subjetivo e intersubjetivo, para el logro de intereses colectivos. Son frecuentes las preocupaciones por la construcción de subjetividades, ciudadanías emergentes, la despolitización de lo público, el desinterés por lo político, los límites cada vez más difusos entre lo público y lo privado, el deterioro de la participación en los asuntos públicos de jóvenes y adultos y la necesidad de favorecer la participación ciudadana para todos los actores sociales, así como la inclusión social y la equidad, entre otras. Estas manifestaciones están estrechamente implicadas en las relaciones entre los integrantes de la sociedad, cuya organización y diversidad nos ha permitido identificarlos como generaciones socialmente producidas y culturalmente construidas.

El tejido entre lo público y las relaciones adulto-joven es un entramado individual y una construcción social referida a la manera como las instituciones sociales, los individuos y la sociedad construyen, deconstruyen y reconstruyen las inevitables formas de coexistencia e interacción con los otros. Lo público y las relaciones

adulto-joven no son dos categorías lejanas forzadas a encontrarse en una experiencia investigativa, son dos filamentos que hacen parte de la urdimbre social que cotidianamente tejemos.

## 1.5. LAS NARRATIVAS Y EL ENCUENTRO CON LOS OTROS

*“Vivimos en un mar de historias, y como el pez que es el último en descubrir el agua, nosotros también poseemos nuestras dificultades captando cómo es nadar en historias. No es que nos falte competencia en crear nuestras construcciones narrativas de la realidad. Lejos de esto, somos, a lo menos, demasiado expertos. Nuestro problema es tomar conciencia de algo que hacemos de una manera demasiado fácil, demasiado automática, es decir el antiguo problema de la “toma de conciencia”.*

*Jerome Bruner, 1997*

Asumimos aquí que las narraciones son textos desde los cuales se configuran los significados (los sentidos de vida) de los jóvenes.

La narración es una sucesión de hechos o acontecimientos relatados que al articularse crean una historia. Los seres humanos son contadores permanentes de historias, pues a través de los relatos se revelan sus visiones de mundo, de sí mismos, de lo cultural y lo social, se construyen y re-construyen historias personales y sociales. Por eso, la narrativa facilita la aproximación a las formas en las cuales los seres humanos vivencian el mundo y se constituyen como individuos a través de sus historias (Bruner, 1991, 2003; Sarbin, 1986, 2001; Polkinghorne, 1995).

La narrativa hace evidente la relación entre el texto y la realidad social, entendiendo que en las prácticas lingüísticas no sólo se integran las relaciones sociales (Franzosi, 1998), sino que al mismo tiempo la narrativa hace parte de la acción social (Gergen & Gergen, 1998). Es a través de las narraciones como las personas pueden conocerse y aproximarse a su realidad social (Carr, 1985; Riessman, 1993), y es a través de los relatos como dan sentido al mundo y construyen sus identidades.

### 1.5.1 LA NARRATIVA EN JEROME BRUNER

*Somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se espera y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Nunca es inocente.*

*Jerome Bruner, 2003.*

En la psicología cognitiva se ha estudiado el papel de las narraciones como maneras de comprender la realidad. Jerome Bruner (1991) sostiene que la narración es una herramienta fundamental del funcionamiento cognitivo humano y a través de ella se le da significado a la experiencia humana, por lo cual el proceso narrativo es un proceso cognitivo que organiza la experiencia humana en episodios temporalmente significativos.

Para Bruner, la narración consta de una sucesión particular de acontecimientos que adquieren significado cuando son relacionados a través de la trama total de la

narración. Para su comprensión, los eventos se ubican dentro de la narración, ya que su inteligibilidad no es posible gracias a la semántica, sino en la narración en la que son organizados. Es decir, los acontecimientos son importantes por su sentido dentro de la narración más que por su referencia. Para el autor, la estructura interna de los eventos, ya sean estos reales o imaginarios, permite darles sentido, así se ignore la referencia (Bruner, 1991, 1997).

Para Bruner (2003), la capacidad de narrar se adquiere tempranamente y se desarrolla a lo largo del ciclo de vida, no sólo en su estructura y complejidad lingüística, sino también en las funciones personales y sociales que desempeña. Por eso, la narración es considerada una de las principales herramientas discursivas de los seres humanos para organizar e interpretar sus experiencias vitales.

En la Psicología cognitiva, en la Psicología social y en otras disciplinas como la etnología, la narrativa no sólo es un fenómeno propio del ser humano, sino también una herramienta epistemológica. Este interés por los relatos como fuente de conocimiento y como herramienta interpretativa tiene su origen en lo que se conoce como “giro lingüístico” (Rorty, 1979) o “giro hermenéutico”. Este giro implica el paso de una instancia positivista a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación social. A partir de allí, los fenómenos sociales se entienden como “textos”, cuyo valor y significado son dados principalmente por la auto-interpretación de quienes relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002).

Evidencia de esto se encuentra en los planteamiento que Jerome Bruner hace en dos de sus publicaciones más reconocidas: *Realidad mental y mundos posibles* (1994) y *Actos de significado* (1991) y que son retomados y trascendidos en *La educación, puerta de la cultura* (1997) y *La fábrica de historias* (2003).

El autor plantea una diferenciación entre lo que él llama dos maneras de construir “realidades”, cada una de las cuales determina lo que para él es una forma de pensamiento en el ser humano. La primera caracteriza un pensamiento lógico y sistemático con énfasis en la descripción y la explicación desde donde se resuelven los problemas cotidianos es un pensamiento paradigmático<sup>19</sup>.

La segunda manera hace referencia a un pensamiento narrativo desde el cual se da cuenta de la capacidad humana de seleccionar y organizar en forma secuencial situaciones y experiencias en una historia que revela un conjunto de significados y sentidos. Lo esencial de este modo de pensamiento radica en el proceso continuo de construcción y reconstrucción de significados y es propio de la producción narrativa. Ésta, como bien lo expresa Bruner (1991, 1994), es una actividad mental básica en los seres humanos y es realizada permanentemente.

Bolívar (2002) hace una comparación interesante entre estas dos formas de pensamiento presentadas por Bruner:

---

<sup>19</sup> “...esta modalidad lógico-científica se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificable y para verificar la verdad empírica. Su ámbito está definido no sólo por entidades observables, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables”. (Bruner, 1994: 24).



	<b>Pensamiento paradigmático</b> (Lógico – científico)	<b>Pensamiento narrativo</b> (Literario – histórico)
Caracteres	Estudio científico de la conducta humana. Proposicional.	Saber popular, construido de modo biográfico – narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento formal, explicativo por causas- efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigadores.

A estas dos formas de conocer y pensar les son propios diversos modos de organizar la experiencia, entender el mundo y construir la realidad. Bruner indica cómo, mientras el pensamiento paradigmático utiliza procesos ajustados a la razón, con demostración y comunicación públicas, el pensamiento narrativo se refiere a sentimientos, vivencias y acciones que dependen de contextos específicos. Para Bruner, estas dos formas de pensamiento no son reductibles la una a la otra, ambas construyen conocimiento legítimo y son complementarias (Bolívar, 1999):

*“Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus*

*propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. (Bruner, 1988: 23, en Bolívar, 2002 ).*

La aplicación imaginativa de ambas formas de pensamiento establece particularidades específicas. En el pensamiento paradigmático, el uso intuitivo es la capacidad de ver conexiones posibles en un sistema conceptual antes de llevarlas a la prueba formal. De allí, como lo expresa el autor, puede surgir “*una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes (o) descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada*” (Bruner, 1994, p. 25). Esta misma aplicación en el pensamiento narrativo se configura en buenos relatos, obras dramáticas de interés para el espectador, crónicas históricas creíbles (no tendrán que ser verdaderas pero sí verosímiles). La aplicación imaginativa de la manera narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, situando la experiencia en el espacio y en el tiempo.

Para Bruner, el acto de comprensión en la modalidad narrativa radica en situar los acontecimientos en un lugar adecuado dentro de la narración. Su inteligibilidad se da por la forma como los sucesos se ordenan y organizan dentro de la narración, lo que les asigna un sentido específico que trasciende la semántica de referencia de dichos acontecimientos. Y no importa si los eventos son reales o imaginarios, lo importante es que dan sentido a las cosas, permiten configurar mundos ficticios que pueden llevar esa configuración al mundo real, esos mundos alternativos arrojan luz sobre el mundo actual (Bruner, 2003).

Las narraciones ficticias y los discursos científicos son irreductibles, además, porque mientras un buen relato y un argumento bien construido pueden ser igualmente convincentes, aquello de lo cual convencer es diferente en ambos casos: mientras que los argumentos intentan convencer de una verdad, los relatos buscan persuadir de su verosimilitud, de su semejanza con la vida (Bruner, 2003). A este respecto, Ricoeur (2000) muestra cómo la ficción narrativa es una imitación de la acción humana, en la medida en que favorece la remodelación de las estructuras y dimensiones de acuerdo con la configuración imaginaria de la trama. Para este filósofo, la ficción tiene la capacidad de reconstruir la realidad que llama “práxica” en la medida en que el texto tiende a abrir intencionalmente el horizonte de una realidad nueva que llama mundo.

## **1.5.2 LA NARRATIVA UNA EXPERIENCIA VIVA EN RICOEUR**

El filósofo francés Paul Ricoeur origina sus investigaciones sobre la narración en tres preocupaciones, una por “*preservar la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje*” y otra por “*reunir las formas y modalidades dispersas del juego de narrar*” (Ricoeur, 2000: 190). Esta última mitiga la primera, al hacerse evidente cómo el acto de narrar no deja de dividirse en diversos géneros literarios, a través del desarrollo de las culturas. Sin embargo, esta división crea una dualidad entre lo que él llama relatos descriptivos asociados con la ciencia, entre los que el autor identifica la historia, los géneros literarios cercanos a la biografía y los relatos de ficción entre los que menciona la novela, el drama y el cuento. Frente a esta fragmentación, propone que “*existe una unidad funcional entre los múltiples modos y géneros narrativos. Mi hipótesis básica al respecto es la siguiente: el carácter común de la*

*experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro”* (2000: 190). Y concluye que vincula en el mismo problema historia, ficción y tiempo, al utilizar el tiempo de la experiencia como referente común de la historia y la ficción.

A partir de esta reflexión, se ha cuestionado la apreciación de la historia y la historia escrita (historiografía) como productos acabados que se distancian de los sujetos y se resalta la estrecha vinculación del relato con la historia, cuya constitución se hace a partir del relato de experiencias y del relato de ficción, lo que reconfigura el sentido de la historia como reconstrucción de acontecimientos y creación de los individuos (Ricoeur 2000, 2004, De Certeau, 1993).

La tercera preocupación de Ricoeur (2000) es *“la posibilidad de hacer menos inabordable la problemática de la temporalidad y de la narratividad: la de poner a prueba la capacidad de selección y de organización del lenguaje mismo, cuando éste se ordena en esas unidades de discurso más largas que la frase a las que podemos llamar textos. En efecto, si la narratividad ha de señalar, articular y aclarar la experiencia temporal..., hay que buscar en el uso del lenguaje un patrón de medida que satisfaga esa necesidad de delimitación, de ordenación y de explicitación”* (2000: 191). Así el texto es considerado por el filósofo como unidad lingüística posible de ser interpretada y ser el medio adecuado entre la vivencia temporal y el acto narrativo (2000).

Cuando el autor alude a la interpretación, hace referencia a la dialéctica de la comprensión y la explicación “*en el plano del sentido inmanente del texto*” (Ricoeur, 2000, p. 206). Aparece aquí una importante correlación en la propuesta de Ricoeur (2004) en la relación entre la explicación y la comprensión. El autor plantea una perspectiva que trasciende la propuesta de Dilthey sobre esta relación entre explicar (*erklären*) y comprender (*verstehen*) en las ciencias humanas. Dilthey propone una posición dual entre la explicación propia de las ciencias naturales y la comprensión de las ciencias del espíritu, centrada en el entendimiento del sujeto, que exige la incorporación de sus aspectos internos y la reconstrucción de todo lo que lo rodea para interpretarlo y comprenderlo, desde la universalidad y objetividad de las ciencias naturales. Esta posición ha recibido críticas por su tendencia ingenua al considerar que en el mundo de lo humano se puede dar la separación entre el sujeto y el objeto, propia de las ciencias naturales. Ricoeur trasciende la hermenéutica metódica de Dilthey al proponer una relación dialéctica entre la explicación y la comprensión complementaria. La comprensión para Ricoeur (2000, 2004) no es la “captación inmediata” de la vida interior de las personas, tampoco es la identificación de una emoción con una intención cognitiva. Es más un proceso mediado por los procedimientos explicativos que la acompañan y que permite a la explicación poner de manifiesto el significado dinámico del texto, revelar su mundo. Es decir, la comprensión se ve en la capacidad de los sujetos de continuar la estructuración de las partes que componen un todo, y la explicación actualiza la organización y distribución de las partes de ese todo. Para Ricoeur, la correlación entre explicación y comprensión constituye el círculo hermenéutico (Ricoeur, 2000, 2004, Bolívar, 2002).

Continuando con las preocupaciones iniciales de Ricoeur, el autor acude a la teoría del tiempo en San Agustín, de donde retoma la experiencia del tiempo humano y vivido, y recurre a la intriga en la poética de Aristóteles, de la que dice es *“la disciplina que trata de las leyes de la composición que se añaden a la instancia discursiva para dar lugar a un texto, al que se considera un relato, un poema o un ensayo”* (Ricoeur, 2000: 191). De Aristóteles toma los conceptos de “mythos (disposición sistemática de los hechos narrados), que ha sido entendido como fabula o trama y de “mimesis” (imitación o representación de la acción) (Vergara, 2004).

En Ricoeur, el concepto de mimesis es tomado de la poética de Aristóteles y remite al binomio mimesis-mythos. El mitos, en la poética aristotélica, es entendido como el arte de componer, *“la disposición de los hechos en sistema”* (Ricoeur, 2000a, Vol.1: 83), lo que permite hablar de la composición de la trama. La mimesis es entendida como imitación o representación en la poética. Lo que interesa a Ricoeur es el proceso activo de imitar o representar en su sentido dinámico. La mimesis como concepto central de la propuesta de Ricoeur es tanto una actividad, como una mediación procesual entre el tiempo y la narración. Como proceso, Ricoeur propone el círculo de la mimesis, o la triple mimesis, desde los tres momentos de un relato y la comprensión de la trama narrativa, en lo que llama la función mimética. Esta no se realiza únicamente al interior del texto narrativo, pues se inicia antes de que el texto exista, en lo que el autor llama la precomprensión del mundo de la acción y termina con el encuentro de los mundos del texto y el lector en el que se da un proceso de refiguración (Ricoeur, 2000a, Vergara, 2004). La mediación entre tiempo y narración se constituye en la relación entre los tres momentos de la mimesis:

**Mimesis I.** Se refiere a la existencia de una precomprensión común del mundo de la acción en el autor y en el intérprete, un conocimiento previo, ligado a las acciones de la vida cotidiana, que se tiene antes de la existencia del texto narrativo. Esta precomprensión o prefiguración se subdivide en tres dimensiones que operan en forma paradigmática:

- ✓ Las estructuras inteligibles o redes conceptuales de la comprensión práctica de la que hacen parte en relación con la acción: los  *fines*  que comprometen a aquel de quien depende la acción;  *los motivos*  que explican por qué alguien hace o ha hecho algo;  *los agentes*  que hacen o pueden hacer cosas que se consideran suyas;  *las circunstancias* , interacciones y resultados.
- ✓ Además de la red conceptual, el autor considera los recursos simbólicos (significación articulada de la acción) y
- ✓ el carácter temporal de la acción (capacidad de la acción para ser contada). Aquí, Ricoeur define los términos de esa precomprensión como la red conceptual de una acción (Vergara 2004, Ricoeur, 2000a).

**Mimesis II.** Es la mediación entre la mimesis I (la precomprensión del mundo) y la mimesis III (la comprensión posterior en la lectura). Parte de que toda obra es la imitación de una acción y eso lo hace a la manera de una configuración. Toda obra es una síntesis de lo heterogéneo. La obra tiene un carácter de totalidad y, por tanto, la representación de la realidad se hace de manera semiótica. Los elementos de la obra son “casi-cosas” porque se refieren unos a otros y sólo en sus relaciones se refieren a la realidad. (Vergara 2004, Ricoeur, 2000a).

*“La trama es mediadora por tres razones al menos. En primer lugar, media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo. A*

*este respecto se puede decir equivalentemente que extrae una historia sensata de una serie de acontecimientos o incidentes (los pragmata de Aristóteles); o que transforma estos acontecimientos o incidentes en una historia. Las dos relaciones recíprocas expresadas por el de y por el en caracterizan la intriga como mediación entre acontecimiento e historia narrada. En consecuencia un acontecimiento debe ser algo más que una ocurrencia singular. Recibe su definición de su contribución al desarrollo de la trama. Por otra parte, una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie; ella debe organizarlos en una totalidad inteligible, de modo que se pueda conocer a cada momento el tema de la historia. En resumen: la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración” (Ricoeur, 2000a, Tiempo y narración 1: 132).*

**Mimesis III.** Corresponde a lo que Gadamer (retomando a Aristóteles) llama hermenéutica de la aplicación. La lectura es una refiguración en el tiempo, cuando la lectura y el mundo del lector intervienen y el mundo del texto es recomprendido en términos de refiguración y no sólo de mera referencia. Gracias a la lectura, se da el paso desde una trascendencia en la inmanencia a una verdadera trascendencia (Vergara, 2004, Silva, 2005)<sup>20</sup>.

Esta reflexión sobre los tres mundos (autor, texto, lector) o sobre las tres mimesis, le sirve al autor como argumento para defender la referencia frente a

---

<sup>20</sup> "Es en la intersección del mundo del texto y del mundo del lector que algo sucede. La lectura se convierte en un acontecimiento, y es la capacidad de los relatos clásicos o modernos de abrir una brecha en nuestra experiencia cotidiana y así problematizarla o (...) poetizarla. Pero es necesaria esta colaboración, incluso esta amistad, entre un lector que tiene sus esperas y un texto que tiene una estructura. La dialéctica de la estructura interna y de la espera del lector contiene todo el problema de la esperanza poética" (119). Ricoeur, Paul en Silva, E.(2005: 167 – 205).



*“la teoría dominante en la poética contemporánea que rehúsa tener en cuenta la referencia ya que la tiene por extra-lingüística en nombre de la estricta inmanencia del lenguaje literario. Cuando los textos literarios contienen alegaciones concernientes a lo verdadero y lo falso al engaño y al secreto, que se refieren ineluctablemente a la dialéctica del ser y el parecer, esta poética se empeña en tener como un simple efecto de sentido aquello que ella decide, por decreto metodológico, llamar ilusión referencial” (Ricoeur, 1996: 119).*

Para Ricoeur, la narración *“es una síntesis de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular. Desde este punto de vista, la trama tiene el poder de hacer una historia sencilla con base en incidentes múltiples o, si se prefiere, de transformar sucesos diversos en una historia. En esta conexión, un evento es algo más que una mera ocurrencia o algo que simplemente sucede: es aquello que contribuye al progreso de una narración, tanto a su principio como a su terminación. En concordancia con esto, una narración, también, siempre es algo más que una mera enumeración o un orden sucesivo de eventos e incidentes. La narración los organiza como un todo inteligible”* (2000: 426).

Como lo mencionamos anteriormente, el autor presenta la relación entre tiempo y narración al enmarcar esta última en una dimensión temporal que pone en evidencia la doble experiencia del tiempo de los seres humanos. Esto lo examina en “las aporías de la experiencia del tiempo” en su libro *Tiempo y narración* (2000a), explora el concepto del tiempo contrastando a Aristóteles con San Agustín, Kant con Husserl y también retoma a Heidegger, con la pretensión de establecer el estatuto filosófico de la “refiguración” que permite el relato, ya que toda configuración narrativa acaba en una refiguración de la experiencia temporal.

Por una parte, está la conciencia de un tiempo reglamentado por una sucesión de instantes que el autor llama un tiempo cosmológico del que las personas se sienten formando parte, tiempo que compartimos con los otros, mientras nos mide y hace que nos organicemos y dispongamos para actuar eficientemente. Además, hay un tiempo fenomenológico que es el tiempo vivido, que las personas, en su experiencia íntima del tiempo, viven como un presente que se extiende desde un pasado, y que va hacia un futuro que aún no llega. Para el autor, el problema del tiempo es articular esa distancia que parece impracticable entre el tiempo que se ha vivido, la temporalidad existencial, que se vivencia como un tiempo presente que permite unir el pasado y futuro, y el tiempo común, que es un tiempo asociado al tiempo del mundo, es decir, sin presente, compuesto de instantes sucesivos que pasan (Ricoeur, 2000a).

La experiencia habitual del tiempo queda comprendida entre un tiempo que se vive de manera existencial, entre el momento del nacimiento y el momento de la muerte, y el tiempo que el autor llama cósmico, de una sucesión continua de instantes. Lo paradójico es que la inmensidad regular del tiempo del mundo choca con la conciencia que el ser humano tiene de la fugacidad de su vida, que le da sentido al primero (Ricoeur, 2000a).

Para el autor, hay un tiempo que no es sólo de la conciencia individual, ni del mundo, Ricoeur supera este conflicto entre los tiempos mencionados con un tercer tiempo al que denomina tiempo humano, un tiempo que permite mediar entre el tiempo vivido y el tiempo cósmico. Este es un tiempo que se construye socialmente y tiene como soporte el lenguaje, que permite relacionar la

experiencia personal y subjetiva con el tiempo de los demás y el tiempo del mundo en el que se vive. Así, la narración es una historia relatada que se convierte en una totalidad temporal con características específicas, que tienen una acción mediadora entre el tiempo como paso y el tiempo como duración. La identidad temporal de una historia es aquello que dura y permanece, a través de lo que pasa y desaparece (Ricoeur, 2000a). En palabras de Ríos (2005), cuando la persona narra, su experiencia personal se organiza en el tiempo. Mientras narra, se crea una trama en un tiempo específico y se establece una relación entre el tiempo de ocurrencia de la trama y el presente desde el que se narra. De esta manera, el tiempo se estructura de manera humana a través de la narración.

En el mismo sentido, otros autores dicen que los seres humanos comprenden la realidad y a sí mismos al estar insertos en comunidades socio-históricas que se estructuran en el lenguaje y que le dan sentido a su experiencia a través de las actividades narrativas que ocurren en su interior. Estas narraciones se constituyen como medio para la estructuración de dominios de significados sociales e individuales a través del diálogo y las interacciones (Bruner, 1996, 2003; Gadamer, 1992; Goolishian y Anderson, 1994; Gergen y McNamee, 1992).

Se entiende entonces como narrativa una organización de la experiencia entendida y vista como un relato. Y como método de investigación es la estrategia para conocer las formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos relatados. Es una reconstrucción particular de la experiencia en la que, a través de un proceso reflexivo, se llega al significado de lo vivido (Ricoeur, 2000a).

El autor agrega: *“La trama narrativa...hace comprensible al sujeto como un ipse, como un “sí mismo” que unifica la heterogeneidad, los cambios y la diversidad episódica y de tiempos, integrándolos en la trama única de su vida. La identidad humana es pues asimilable al ipse y no al idem”* (Ricoeur, 2000: 630).

En síntesis, narrar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner y Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), de construirlo y reconstruirlo continuamente bajo la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias vividas y las expectativas frente al futuro. En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999, Bruner, 2003, Ricoeur, 2000a, 1999).

A partir de esta perspectiva, la investigación aborda los significados de actuar en lo público para un grupo de jóvenes universitarios a partir de sus narraciones, del proceso de reconstruir experiencias vividas, cómo dan cuenta de su actuación cotidiana, desde donde se inicia el proceso de dar respuesta al problema de investigación de este trabajo.

A través de las narraciones, se hace visible la forma en la que los jóvenes vivencian lo público y sus relaciones con los otros, pues al contar sus historias se reconstruyen y hacen evidentes los significados con los cuales sus experiencias adquieren sentido. Sus narraciones permiten conocer las situaciones históricas que les ha tocado vivir, las condiciones materiales y sociales en las que han vivido dentro del espacio social y el conocimiento e interpretaciones que configuran sus estilos de vida particulares, en busca de sus sentidos.

En este trabajo, los significados de las narraciones son una potencia que se concreta en el discurso vivo de los jóvenes. (Vigotsky, 1997)



## **CAPÍTULO 2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

### **LOS RELATOS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS**

#### **2.1. DELIMITACIÓN METODOLÓGICA**

La temática social y cultural se aborda través del significado de *lo público* en un grupo de jóvenes universitarios con base en los relatos de sus experiencias. Partimos, entonces, de las subjetividades individuales, de sus interacciones, sus actuaciones cotidianas, los significados que construyen permanentemente a través de procesos de simbolización, de asociación con las situaciones, textos y contextos temporo-espaciales y con otros sujetos. Esta forma de abordar al grupo de jóvenes seleccionados para el estudio parte del supuesto de su pertenencia a una realidad, concebida en términos de los significados construidos y reconstruidos por ellos, con base en sus experiencias en contextos particulares (Ibáñez, 1994).

El trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación que se interesa por comprender el significado de la experiencia humana desde el punto de vista de las personas que la viven, lo cual implica entender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la visión aislada de

ellos. De aquí que mi objetivo principal sea interpretar los relatos para encontrar los significados subjetivos que estos jóvenes atribuyen a su experiencia. La investigación cualitativa trata, por tanto, del estudio sistemático de la experiencia cotidiana (De la Cuesta, 1997; Denzin y Lincoln, 2000). O, como lo expresa Morse (2003), desde esta perspectiva se hacen aproximaciones a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, a partir de la experiencia que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis formuladas por el investigador.

La metodología cualitativa parte del supuesto de que la realidad es heterogénea y construida subjetivamente por las personas, vinculadas a su vez a contextos e interpretaciones (Castro, 1996). El mundo social es complejo y la vida cotidiana es dinámica. Es decir, el mundo y la vida no se pueden reducir a variables ni separar sus partes de manera artificial. Para la metodología cualitativa, las personas y los escenarios son partes de un todo, de tal manera que cada persona experimenta un acontecimiento dentro de un contexto (Tylor y Bogtan, 1993).

La investigación cualitativa permite participar en las experiencias de los otros, interactuar con su realidad para comprender el significado de sus relatos desde el interior de la situación. Desde esta perspectiva, este proyecto es un trabajo hermenéutico en el que se utiliza la narración y los relatos de los jóvenes como estrategia para recoger información y aproximarse a la comprensión de los significados que los jóvenes confieren a su actuación en lo público.

### 2.1.1 PERSPECTIVA HERMENÉUTICA



La palabra hermenéutica hace alusión al dios griego Hermes, hijo de Zeus y Maya, que fue el mensajero de los dioses, el de los pies alados (equivalente al Mercurio latino), el encargado de mediar entre los dioses y entre éstos y los hombres. Era el dios de la elocuencia, protector de los viajeros, los comerciantes y los ladrones. Hermes no sólo era el mensajero de Zeus, pues se encargaba de transmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran comprendidas y convenientemente acatadas (Ferrero, s.f.). La etimología de la palabra viene del griego. ερμηνευτική, t. f. de -κωφ, hermenéutico (D.R.A.E. 1995) que es el “arte de interpretar textos y especialmente el de interpretar los textos sagrados”. El hermeneuta es el intérprete, el que ayuda a develar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible y toda tergiversación evitada.

El sentido de la hermenéutica se relaciona con la interpretación de la Biblia que se desarrolla desde el siglo XVI. La Biblia había sido interpretada de una manera literal por la iglesia de Roma, y a partir de los estudios culturales del pueblo hebreo, con el descubrimiento de textos antiguos, se encontró un significado de los textos conocidos muy diferente al que se le había adjudicado oficialmente. De hecho, Lutero da pie a su reforma religiosa del cristianismo a partir de una traducción “hermenéutica” del texto bíblico al alemán.

Para Ricoeur, (2000) La hermenéutica en efecto, nace —o más bien resurge— *en tiempos de Schleiermacher de la fusión entre la exégesis bíblica, la filología clásica y la jurisprudencia. Esta fusión entre varias disciplinas pudo producirse merced a un giro copernicano que dio primacía a la pregunta ¿qué es comprender? Sobre la pregunta por el*

*sentido de tal o cual texto o de tal o cual tipo de textos (sagrados o profanos, poéticos o jurídicos).* Ricoeur (2000: 202).

La hermenéutica es rescatada por Dilthey como una estrategia útil para el estudio de las ciencias del espíritu, la historia y la literatura, y también como un método de interpretación que parte de un conocimiento anterior de los aspectos de la realidad que se quiere comprender, mientras se le otorga sentido a esos aspectos a través de un proceso circular propio de la comprensión (Ferrater Mora, 2004).

El principal aporte de Dilthey fue su filosofía de las ciencias del espíritu como alternativa a la perspectiva naturalista, y el fundamento de la hermenéutica. Para él, las relaciones personales vividas por cada persona son la base de la comprensión de las acciones humanas y la clave para la interpretación hermenéutica (Bolívar, 2002).

La hermenéutica es reconocida como una propuesta filosófica con raíces en la fenomenología de Husserl, en cuyo desarrollo han trabajado filósofos como Martin Heidegger (1889 – 1976), Hans Georg Gadamer (1918 – 1991), Luigi Pareyson (1918 – 1991), Gianni Vattimo (1936) y Paul Ricoeur (1913 – 2005). En la actualidad, la hermenéutica traspasa diversos ámbitos del pensamiento y se descubre en propuestas de autores tan heterogéneos como Michel Foucault, James Derrida, Jürgen Habermas y Richard Rorty.

La hermenéutica como enfoque o perspectiva interpretativa se ve influida por Edmund Husserl y Martin Heidegger. El primero la propone como filosofía, enfoque y método. Como filosofía prioriza la acción reflexiva sobre la presencia

del hombre en el mundo y del mundo para el hombre (Stapleton, en Morse, 2003), a partir de la cual replantea las formas de pensar la realidad y los acontecimientos de la vida cotidiana en un momento histórico dominado por otras lógicas. El énfasis que hizo el autor, en su momento, sobre la interacción permanente entre el mundo interno y externo del sujeto, puso en discusión la organización social colectiva mediada por la intención individual y la construcción de la realidad a partir de la relación de lo subjetivo y lo externo, así como de la prioridad “*de la forma genuina y verdadera de las cosas en sí mismas*” (Morse, 2003: 142).

Husserl propone el método de suspender transitoriamente las suposiciones propias (intereses, valores) y las referencias teóricas (conceptos, pensamientos), como una forma de facilitarle a la reflexión la indagación por el conocimiento de los procesos subjetivos (Morse, 2003, Ferrater Mora, 2004). Para el autor, ésta interrupción permite revivir, de forma empática, la experiencia vivida por las otras personas y comprender el significado autentico de sus actuaciones.

Por su parte, Heidegger propone la subjetividad como aquello que es constitutivo del ser humano y que permite compartir significados entre las personas. Argumenta que no se requiere la suspensión (poner entre paréntesis) de las suposiciones de los individuos, ya que estas permiten la conformación del significado y de lo inteligible. A este respecto Morse (2003) agrega:

*“Por tanto el ser, como tal, ya está presente en el mundo (por el ser del cuestionador, al cual se refiere como el Dasein) El Dasein (las posibilidades de Ser en el mundo o de estar ahí), guía la cuestión que se hace explícita y se*

*interpreta como posibilidad de ser realizado.... Así, Heidegger pasó de la idea trascendental Husserliana (carencia de presuposiciones) de la finitud, a una idea ontológica de finitud, que se hace posible por la concepción anterior de “Ser en el mundo” (Dasein), más que del mundo” (Morse, 2003:143).*

Los argumentos de Heidegger han sido retomados por Gadamer (1992) quien, si bien resalta el sentido ontológico de su maestro, se centra en el carácter histórico y en la mediación del lenguaje para alcanzar la comprensión.

Ricoeur (2000) se distancia de Dilthey, Weber y Winch quienes priorizaron el arraigo histórico del autor de las obras que se busca comprender. De este modo, integra la fenomenología con un sentido no idealista y asume la hermenéutica como una teoría general de la interpretación que presupone un nexo entre el individuo y el mundo. La interpretación es una dialéctica de la comprensión y la explicación, en el plano del sentido inherente a todo texto, que permite recobrar y hacer explícito el mundo mismo. Para él, la hermenéutica va mas allá de la fenomenología y al mismo tiempo ésta se funda en una actitud hermenéutica. (Ricoeur, 2004 y 2000).

El autor (Ricoeur, 2000) argumenta que la fenomenología abre el camino hacia el sentido en lo cognitivo y perceptivo, mientras la hermenéutica lo conquista y recobra mediante la pertenencia, la realidad vivida, y la distancia. Ricoeur insiste en la interdependencia entre la fenomenología y la hermenéutica, al reconocer que la fenomenología busca conocer el fenómeno en su esencia y la hermenéutica lo interpreta.

Para Ricoeur (2004), la interpretación del texto es la tarea de llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar en el mundo que lo precede y exige ser dicho, no lo reduce a la lectura del texto escrito. El quehacer de la hermenéutica consiste en buscar en el propio texto la estructura interna que lo configura, su dinámica y la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y generar un mundo que sería la cosa del texto. A esta doble acción de estructuración interna y proyección externa, Ricoeur la llama “trabajo del texto” y es en lo que consiste la tarea de la hermenéutica. (Ricoeur, 2000 y 2004).

Su teoría del texto le permite establecer una mediación entre la explicación científica y la comprensión hermenéutica, en la que la dinámica interna del texto se reconstruye al integrar comprensión y explicación en el nivel que el autor llama sentido de la obra. Para Ricoeur, la comprensión es la capacidad de continuar la labor de estructuración del texto, y la explicación es una operación de segundo grado integrada en la comprensión, a partir de la cual se actualizan los códigos subyacentes en la labor de estructuración que el lector acompaña<sup>21</sup>. Así, la interpretación se da desde la dialéctica comprensión-explicación en el plano del sentido inherente del texto (Ricoeur 1996, 2000).

---

<sup>21</sup> “La explicación, entendida como una combinatoria de signos y, por consiguiente, como una semiótica, se construye en base a una comprensión de primer grado que descansa en el discurso como acto indivisible y capaz de innovación. Así como las estructuras narrativas extraídas mediante la explicación presuponen la comprensión del acto de estructuración que construye la trama, las estructuras extraídas mediante la semiótica estructural se construyen en base a la estructuración del discurso, cuyo dinamismo y poder de innovación pone de manifiesto la metáfora. La explicación, entendida como una combinatoria de signos y, por consiguiente, como una semiótica, se construye en base a una comprensión de primer grado que descansa en el discurso como acto indivisible y capaz de innovación. Así como las estructuras narrativas extraídas mediante la explicación presuponen la comprensión del acto de estructuración que construye la trama, las estructuras extraídas mediante la semiótica estructural se construyen en base a la estructuración del discurso, cuyo dinamismo y poder de innovación pone de manifiesto la metáfora”. Paul Ricoeur (2000: 198).

Para Morse (2003), Ricoeur hizo evidente que el pertenecer al mundo es una experiencia interpretativa, y hace énfasis en que toda comprensión esta mediada por la interpretación. Agrega que la propuesta de Ricoeur de la interpretación trascendió la comprensión de los individuos de la relación entre la ontología de la realidad humana (ser en el mundo) y la epistemología que ha de conocerse (ser del mundo), desde ahí se fortalece el lazo entre comprender el significado y comprenderse a sí mismo.

En su libro el “*Sí mismo como otro*”, Ricoeur (1996) habla de una hermenéutica del sí<sup>22</sup>, donde la persona aparece al final de un largo recorrido, en el cual se consideran todas aquellas operaciones y prácticas sociales fundamentales, mediante las cuales las personas se ven inevitablemente sometidas a la pregunta ¿Quién? Así, se intenta develar la subjetividad a partir de cuatro preguntas fundamentales: ¿Quién habla? ¿Quién actúa? ¿Quién se narra? ¿Quién es el sujeto moral de imputación? En este libro, se muestra cómo el sí mismo, como otro, otorga el sentido de una subjetividad construida en el referente de una relación exterior de semejanza con los otros, y especialmente en una ineludible implicación con estos (Ricoeur, 1996).

---

<sup>22</sup> Todo el trabajo hermenéutico de Ricoeur gira alrededor de la doble tensión dialéctica que se produce por un lado entre *mismidad* que sería el conjunto de disposiciones duraderas en las que se reconoce a una persona e *ipseidad* que se refiere a la temporalidad en tanto que proyecto, hace alusión a la promesa, a la voluntad de mantener (nos) nuestra palabra a pesar de los cambios, sea en nuestros afectos o en nuestras creencias (Ricoeur, 1996). Por otro lado entre *ipseidad* y *alteridad*, al interior de un discurso en el que la noción de la persona se va haciendo cada vez más compleja. El autor propone tres dimensiones para el análisis, la primera descriptiva, la segunda narrativa y la tercera prescriptiva. En la primera se sitúa al nivel de la descripción de la experiencia, y busca responder a las preguntas ¿Quién habla?, ¿Quién es el agente? En la segunda, el análisis se vuelve propiamente hermenéutica y se dirige al establecimiento de un concepto de identidad narrativa, compatible con la identidad ipse. En: Ricoeur, Paul (1996).

En esta forma, Ricoeur (1996) presenta una perspectiva alternativa de la filosofía de la subjetividad por medio del rodeo hermenéutico de un individuo que es hábil para el discurso, puede auto elegirse como locutor, es acción en el curso de la historia, es capaz de narrar su historia con sentido, y así constituir su identidad, y se responsabiliza de sus acciones en el contexto.

En síntesis, para Ricoeur su propuesta sobre el texto se convierte en un modelo general para el estudio de la acción humana como acción significativa, porque ésta es concebida como una obra abierta a la que cualquiera puede acceder. La acción siempre está provista de un significado en suspenso en espera de nuevas interpretaciones que decidan su significado. *“En la misma forma que un texto se desprende de su actor –además– una acción se desprende de su agente y desarrolla consecuencias que le son propias”* (Ricoeur, 2000).

En este sentido, esta investigación se trata de un estudio abductivo, es decir, guiado por el indicio, por las pequeñas señales que deja la historia en los individuos que hacen parte de una generación, y que sugieren la posibilidad de aventurar interpretaciones sobre la generación, más allá de los indicios y de los individuos. La abducción es un proceso lleno de incertidumbre que se organiza a partir de las presunciones de quien interpreta. Al encontrarse con evidencias diferentes a las esperadas, analiza las características, los acontecimientos para advertir sus relaciones y explicar lo que resulta sorprendente del fenómeno para poder interpretarlo (Eco, 1989).

El planteamiento de Ricoeur sobre la interpretación como una dialéctica entre la explicación y la comprensión, nos propone la incorporación de ambos procesos en una noción integral *“explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto”* (Ricoeur, 2004: 144). Esto posibilita el proceso abductivo que en términos de Pierce, es la producción de inferencias en las que se agrega algo al conocimiento que ofrecen las teorías, partiendo de una estructura de reglas posibles. En el análisis de textos las posibilidades de lectura pueden ser varias de acuerdo al variedad de lectores, textos y contextos con los que el texto entra en dialogo. El texto como obra abierta pone en movimiento su potencial de significados, lo que le exige al lector o al investigador construir un sistema de reglas para comprender el texto (Ricoeur, 2004, Pierce, 1987, López, 2006, Ferrater Mora, 2004).

De este modo, la abducción se convierte en el proceso que lleva no a la adopción de hipótesis como opiniones finales, sino a las propias hipótesis, a su adopción como puro “poder ser”. Es decir la abducción nos permite proponer, crear hipótesis tomando como punto de partida hechos, o acontecimientos que requieren una explicación y para los que no se tiene una teoría o unas reglas claras para explicarlos. Mientras que la inducción parte de hipótesis que aun no están respaldadas por los hechos y los busca para intentar verificarlas, así la inducción se convierte en un proceso ligado a la abducción (Castañares: <http://www.ucm.es/info/per3/cic/Cic4ar4.htm>).



Los desarrollos de la hermenéutica, dentro de las ciencias humanas y sociales, surgen de su interés por comprender las relaciones entre los contextos socioculturales, la conformación de las subjetividades y la configuración de los procesos humanos.

En esta investigación, se trabaja desde un enfoque hermenéutico a partir del cual se entienden los fenómenos sociales como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la auto-interpretación hermenéutica que de ellos hacen los actores. Una hermenéutica-narrativa, permite la comprensión de la complejidad de las narraciones que las personas hacen sobre los conflictos y los dilemas en sus vidas.

### 2.1.2 LA NARRATIVA COMO MARCO INTERPRETATIVO<sup>23</sup>

A partir del referente general que nos proporciona Ricoeur (2000, 2003, 2004), con sus planteamientos acerca de la comprensión e interpretación del texto, esta investigación aborda los significados de un grupo de jóvenes universitarios desde el análisis narrativo en el que se recoge información por medio de una entrevista no estructurada, acerca de sus condiciones materiales y sociales de existencia, y a través de narraciones escritas sobre sus experiencias de actuación en lo público y sus relaciones con la generación de los adultos. Las entrevistas verbales y las narrativas escritas proveen los insumos para el análisis y la interpretación, en un proceso de interacción permanente entre el texto y el investigador.

---

<sup>23</sup> Es importante considerar que en la investigación cualitativa el marco interpretativo hace referencia al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, en este caso el abordaje es narrativo (Alvarez, Gayou, 2003, Creswell, 2005, Hernández, 2006)

En la investigación, la narrativa se toma como un texto en el que se revelan los sujetos, así como las huellas de la cultura y el contexto social. El análisis narrativo busca, por medio de un proceso interactivo, hacer evidentes los significados y la intersección de múltiples fuerzas que organizan e iluminan las relaciones entre los universitarios y la sociedad. Esos significados guían los pensamientos, interacciones y acciones de los jóvenes.

### 2.1.3 LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS OBJETO DE ESTUDIO

Los participantes en esta investigación fueron 12 jóvenes, 6 hombres y 6 mujeres, en un rango de edad entre los 18 y los 24 años, situados en el ámbito universitario: 8 matriculados en universidades de Manizales y 4 en universidades de otras ciudades, 7 en universidades públicas y 5 en universidades privadas. Se considera el ámbito universitario como un espacio de formación para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, su función social es crear comunidad de personas con pensamiento crítico, constructores de su conocimiento, responsables de su actuación y comprometidos con el proceso de construcción social (Nussbaum, 2001). El interés de esta investigación es comprender los significados sobre lo público de un grupo de jóvenes inmersos en un ámbito universitario que los ha puesto en contacto con diversidad de conocimientos, ha estimulado su reflexión y su construcción como actores sociales. La investigación no tiene como intención considerar la formación específica de los estudiantes, ni el tipo de institución superior en la que están matriculados.

Esta fue una muestra de participantes voluntarios que accedieron a hacer parte de este estudio, la condición básica para su elección fue el estar matriculado en alguna carrera universitaria.

El trabajo se inició con 18 estudiantes interesados de los cuales 12 terminaron el proceso y los restantes desistieron por diversos motivos. Se trabajó con ellos individualmente durante 10 meses y se recogieron 26 relatos. El interés de este trabajo no es tener una muestra representativa de la población de jóvenes sino realizar una indagación cualitativa profunda a través de la interpretación hermenéutica, que nos posibilite comprender los significados de lo público de un grupo de jóvenes universitarios y responder a las preguntas de investigación.

JÓVENES UNIVERSITARIOS PARTICIPANTES		
<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Institución</b>
Femenino	19	Universidad de Manizales
Femenino	20	Universidad de Caldas
Femenino	21	Universidad del Valle
Femenino	22	Universidad Nacional Medellín
Femenino	23	Universidad de Manizales
Femenino	23	Universidad de Caldas
Masculino	18	Universidad Nacional Manizales
Masculino	22	Universidad de Manizales
Masculino	20	Universidad de Antioquia
Masculino	21	Universidad Nacional Manizales
Masculino	22	Universidad Bolivariana Medellín
Masculino	24	Universidad de Caldas

Estos jóvenes han vivido en condiciones materiales y socio-históricas relativamente cercanas que les han permitido constituirse como individuos que comparten algunas características contextuales que marcan sus singularidades.

## **2.2. PROCEDIMIENTO**

El trabajo de recolección, sistematización, análisis e interpretación de esta investigación se realizó en tres momentos, con el objetivo de conocer y comprender el significado que la actuación en “lo público” tiene para un grupo de jóvenes universitarios, en quienes se hallan marcadas las huellas de su cultura y de su historia.

Los textos relatados por los jóvenes se consideran unidades lingüísticas que tienen la posibilidad de ser interpretadas, a través del análisis hermenéutico de textos escritos que dan cuenta de los mundo de sentidos del propio texto.

Como textos se tomaron las entrevistas iniciales que se hicieron a los 12 jóvenes y las 26 narraciones escritas que elaboraron los jóvenes. Inicialmente el texto de las entrevistas me permitieron establecer aquellos antecedentes que forman parte de la comprensión del mundo de cada joven y que se constituyen a partir de sus condiciones sociales y materiales, su experiencia temporal y su relación con los otros. La narración de los jóvenes universitarios fueron relatos inspirados en las experiencias vividas por ellos, que al narrarlas en forma escrita les implicaron un proceso de recordación, reflexión, comprensión y articulación en un relato sobre

la experiencia de quien la narra. El foco de atención en las narraciones se centró en quien es el agente de la acción, cuales son las acciones, cómo se encadenan y en qué circunstancias se dan para reconstruir la experiencia. El proceso de análisis utilizado se inspiró en la dialéctica de la explicación-comprensión propuesta por Ricoeur (2000, 2004) en ella la reconstrucción del texto como un todo posee un carácter circular entre el todo y las partes y viceversa. Se interpretan los detalles para comprender el todo. La comprensión de los textos estuvo delimitada por el conjunto de procedimientos explicativos que la anteceden y la acompañan.

El elemento clave de los textos narrativos son las experiencias personales de los jóvenes universitarios, la secuencia encadenada de sucesos que relatan las experiencias y la evolución de los acontecimientos en relación con el tiempo en correspondencia con su significatividad.

Así en esta investigación, se analizan las condiciones materiales, sociales e históricas que constituyen el contexto socio histórico de los jóvenes. Las construcciones narrativas de los jóvenes que responden a las preguntas acerca del quién, el qué, el cómo y el porqué de la acción, a partir de su referente social e histórico. En un proceso dialógico de interacción recurrente entre el mundo del texto y el del investigador, que hace posible la fusión de horizontes y la transformación del texto en obra para producir un aumento de realidad (Ricoeur, 2000).

### 2.2.1 PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS

El primer momento del análisis empieza con la invitación abierta a jóvenes universitarios a participar en una investigación sobre el significado de lo público. La información circuló a través de la difusión en dos eventos públicos y por medio de avisos ubicados en diferentes instituciones y programas. Una vez reunidos los estudiantes, se les presenta el proyecto de investigación y se les invita a hacer parte del mismo. Inicialmente, se recoge información a través de una entrevista abierta en la que se indagó por las condiciones materiales, sociales e históricas de la experiencia de vida de cada joven:

- ✓ Características que describen la conformación y dinámica familiar.
- ✓ Condiciones socio-económicas.
- ✓ Características y niveles de educación.
- ✓ Hechos históricos en la memoria de los jóvenes con presencia en su experiencia de vida.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas, leídas y releídas por la investigadora en un proceso de segmentación y categorización con respecto a las condiciones materiales y sociales de existencia de los universitarios. Este proceso permitió identificar los aspectos singulares, los comunes y las relaciones entre estos aspectos que configuran los contextos socio–históricos de los jóvenes participantes. Posteriormente, se realizó un proceso de interrelación entre los aspectos emergentes de las entrevistas, en términos de lo común y lo diverso para configurar el contexto socio–histórico de estos jóvenes universitarios. Si bien se

intenta hacer evidentes algunas de las condiciones que han caracterizado la experiencia de vida de este grupo de universitarios, no es pretensión de este trabajo desconocer las singularidades de los jóvenes participantes en esta investigación. Más bien, la intención es reconocer las condiciones generales de contexto que, en este caso, los describe como generación por compartir unas condiciones macro sociales e históricas de existencia, que no desconocen sus particularidades sino que las ubica en un contexto relativamente común y constituyen sus antecedentes a la construcción narrativa.

## 2.2.2 SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISIS

Corresponde a la recolección de información a través de narrativas escritas por los jóvenes a partir de las experiencias vividas. La narración como lo plantea Ricoeur (1996) es una reconstrucción particular de la experiencia en la que, a través de un proceso reflexivo, se llega al significado de lo sucedido o de lo vivido (experiencia viva).

El proceso de los jóvenes de escribir sobre sus experiencias tuvo algunas resistencias porque a los jóvenes se les dificultaba escribir, se hicieron varios intentos pero estos escribían solo unas frases, si mucho un párrafo. Por esta razón se tuvieron que realizar algunos ejercicios de escritura previos que les facilitara escribir sobre sus experiencias.

Se invitó a los jóvenes a escribir la narrativa a partir de la siguiente orientación:

*Escriba una experiencia que usted haya vivido y refleje lo que para usted como joven es actuar en lo público.*

Se recogieron 14 historias que relatan experiencias vividas por los jóvenes sobre su actuación en lo público.

Estas narraciones fueron analizadas a partir de una matriz<sup>24</sup> (Ver anexo No.1) construida desde las sugerencias para el análisis narrativo hechas por Colette Daiute (2005). Además, se consideraron los aspectos planteados por Ricoeur, sobre el análisis estructural del texto<sup>25</sup> y las recomendaciones propuestas por Kennet Gergen (1998, 1999) y por Bruner (1994, 2003) para lograr la inteligibilidad de una narración. En este trabajo, la unidad de análisis son los significados de un grupo de jóvenes universitarios, en términos del objetivo de la investigación que busca comprender el sentido que estos jóvenes le dan a lo público a partir de las narrativas de sus experiencias vividas.

---

<sup>24</sup> La matriz de análisis utilizada en esta investigación fue diseñada por la investigadora y el grupo de investigadores de la investigación “Narrativas del conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia”. Para la presente investigación se hicieron ajustes y seleccionaron los aspectos a incluir en la matriz que respondieran a los intereses de la investigación. Ver anexo No. 1

<sup>25</sup> “...ninguna entidad perteneciente a la estructura del sistema tiene un significado propio; el significado de una palabra (...) deriva de su oposición a las otras unidades léxicas del mismo tipo”. (Ricoeur, 2003a, p. 19). Lo que se busca en el análisis estructural son las diferencias entre las palabras, puesto que son éstas las que le otorgan significado al texto, pero eso no le da una existencia sustancial a cada palabra en sí misma. Lo que mueve al analista a buscar los signos del narrador y del receptor en el texto del relato es, en definitiva, la comprensión que abarcan en sí mismos todos los pasos analíticos, colocando la narración –en tanto donación de alguien a alguien– en el movimiento de una transmisión de una tradición viva (Ricoeur, 2001). El análisis estructural abre, de este modo, la necesidad de hacer el trayecto inverso (de lo virtual hacia lo actual) al hacer la descripción del código, a través del cual el narrador y el lector son significados a lo largo del relato. (Rios Saavedra, T. (2005)



El instrumento se organiza de la siguiente manera:

- ✓ Identificación de la narrativa: nombre de la narrativa, datos del narrador y guía que invitó a los participantes a escribir dicha narrativa<sup>26</sup>.
- ✓ Trama: conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman en una historia, o historia que se extrae de acontecimientos, esto es, su carácter inteligible (Ricoeur, 2000).
- ✓ Análisis de los personajes (narrador, personajes focales y otros personajes) en los siguientes aspectos: acciones, intenciones, cogniciones, emociones.
- ✓ Entramado de relaciones entre los personajes: tipo de relación, juegos de poder, relaciones implícitas y explícitas, roles o papeles y síntesis de la historia desde la perspectiva de cada personaje.
- ✓ Hipótesis acerca del significado de la historia para el narrador –la moraleja de la historia (Day y Tappan); la verdad narrativa (Spence); la sabiduría social (Daiute, Buteau, Rawlins).
- ✓ Preguntas analíticas:
  - ✗ ¿Qué significa actuar en lo público?
  - ✗ ¿Qué sentido tienen las relaciones adulto–joven?<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Según Daiute (2005), las preguntas que guiaron la escritura de la narrativa, establecen una parte del contexto social para la narrativa, como lo hace la cultura de los participantes, su familia, nación o circunstancias personales.

<sup>27</sup> Las preguntas analíticas sobre la relación adulto–joven se incorporaron a la matriz de análisis a partir de la emergencia de la categoría “sentido de la relación adulto–joven”, en el análisis de las primeras narrativas.

- ✖ ¿Cuáles son las formas como interactúan los jóvenes y los adultos?
- ✖ ¿Qué encuentros y desencuentros hay en la relación entre jóvenes y adultos?
- ✖ ¿Cuál es el vínculo entre el sentido de lo público y las relaciones adulto joven?

Las narraciones de estos jóvenes fueron historias cortas, difíciles de lograr por la dificultad que para varios de ellos representó el dedicarse a escribir. Reiteradamente solicitaron, más bien contar sus experiencias que escribirlas. Se apoyaron en el argumento de que les era más fácil contarlas oralmente que escribirlas. Como se mencionó antes se les hicieron algunos ejercicios preparatorios y se les insistió en la necesidad de escribir sus historias haciendo énfasis en la potencia de la narración para reconstruir la experiencia a través de un proceso de recordación y reflexión consigo mismos que ressignifica lo vivido (Ricoeur, 2000, Bruner, 2004, Gergen, 1998).

Inicialmente, las narraciones son transcritas, con el cuidado de preservar la forma original. En las primeras lecturas fueron notorias las formas singulares de cada relato para considerar la realidad. Los jóvenes utilizan tramas, tensiones dramáticas, a través del encadenamiento de acontecimientos dentro del relato que marcan sus estilos particulares de narrar experiencias y hacen manifiestas sus comprensiones subjetivas, sus interacciones intersubjetivas y semejanzas en sus formas de relatar.

Las narraciones de los jóvenes universitarios se caracterizaron por ser relatos escritos de forma oral: los jóvenes escribieron sus experiencias como las cuentan

oralmente. Esto los ubica, paradójicamente, dentro de una educación formal de la que se espera les posibilite desarrollar habilidades escritas y les exija producción escrita, sin embargo sus formas de comunicación son propias de una cultural oral secundaria en el contexto de los avances tecnológicos, que los lleva a escribir como hablan (Ong,1999).

Sus narraciones son cortas, con una generalidad descriptiva y reflexivas respecto de sus posiciones, pensamientos y emociones frente a lo público y las relaciones con los adultos. En algunos casos narran experiencias concretas sobre estas dos categorías y otros manifiestan su reflexión frente a las mismas en comentarios inspirados en sus experiencias pero no referidos a una experiencia específica. Una alusión directa a una experiencia son relatos como el siguiente:

*“responsabilidad social fue el tema de una profesora en clase y su presentación tenía un objetivo claro hacernos reflexionar, lo charro del asunto fue su forma de hacerlo un discurso vacío, que para mí mostró las contradicciones que tiene la misma sociedad cuando habla de un deber ser que no se puede poner en duda pero que tampoco se practica se actúa en contradicción con lo que se predica y esta vieja pensaba que su discurso ideal, que no es sobre la realidad que tenemos, nos iba a tocar. Todo terminó con la vieja berraca por nuestra reacción de silencio ante su discurso vacío. Aunque ella y la mayoría no lo crea en nuestras cabezas tenemos mas pensamiento que muchos que no son sino carreta.” (UD06) .*

Un ejemplo de los relatos como reflexiones es:

*“Escribir que es para mí lo público me parece muy difícil, porque lo público no me interesa, me quedo con lo particular con lo mío, soy lo que los adultos llaman apática, estoy desilusionada de*

*muchas cosas, creo que el poder es mal utilizado pues la gente en el poder realiza actos de corrupción, actúa impunemente y se beneficia de los demás sin que el pueblo o la gente puedan hacer gran cosa para evitarlo. Creo que los adultos son unos hipócritas, tienen un mundo caótico que fue lo que construyeron sin embargo se dedican a estar pendientes de nosotros, a perseguirnos y desesperarse por todo lo que hacemos, según ellos solo pensamos en la rumba, nada nos compromete y yo me pregunto si todo es un caos y esto tienen mucho que ver con lo que ellos han hecho, si nosotros no podemos hacer nada por cambiar las cosas porque no podemos divertirnos en una rumba? Qué se mortifiquen ellos que tienen el mundo acabado, que se preocupen por que hacer que es lo meno que pueden hacer y que nos dejen a los jóvenes vivir y ocuparnos de lo nuestro sus cosas y por el mundo que ellos mismos construyeron que yo me preocupo por lo mío".*  
(UF10)

En el análisis, se parte de la certeza de que la experiencia de los jóvenes universitarios tiene un carácter temporal. Es decir, todo lo que cada joven relata en su narración escrita ocurre en el tiempo y, como lo expresa Ricoeur (1997, 2000), todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado. Mientras el acto de relatar de los jóvenes marca, articula y aclara sus experiencias con lo público. El texto, que es la narración escrita, es el medio a través del cual se acota, organiza y se hace explícita la experiencia vivida. Entonces, volvemos a leer atentamente los relatos de los jóvenes y procedemos a sistematizarlos, a través de la matriz de análisis en la que se resaltan los aspectos configurantes. La trama es el aspecto central que cumple un papel de mediación entre los acontecimientos o incidentes que contribuyen al desarrollo del relato y a la historia como totalidad inteligible (Ricoeur, 2000a).

El análisis de la construcción de la trama, además, exige identificar e integrar los componentes heterogéneos de la narración: agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc., para dar cuenta de la *concordancia-discordancia*<sup>28</sup> en una síntesis de lo heterogéneo que, en palabras de Ricoeur, es la configuración narrativa a partir de la cual se develan los significados del texto narrativo (Ricoeur, 2000i). La matriz de análisis (Ver anexo No.1) exige un dialogo permanente entre el texto y el intérprete (investigador) desde donde emerge contenidos del texto para interpretar sus significados en un proceso dialógico entre ellos y la investigadora.

La connotación dialógica de la interacción entre el texto y el lector (investigador) tiene, a partir de lo expresado por Bajtín, una permanente movilidad de la palabra, se refiere a ésta como *“medio eternamente móvil y cambiante de la comunicación dialógica, nunca tiene una sola conciencia, una sola voz”*, lo dialógico es dinámico, se da en la interacción de los individuos que se expresan a través de la palabra dicha y/o escrita. La palabra es parte constitutiva de los enunciados que integran las “voces” del pasado, la cultura y la comunidad, recoge sentidos de los diversos contextos comunicativos en los que participa. Así, el texto narrativo se constituye en función de lo polifónico, incorpora la voz del autor y otras voces que se articulan en el texto narrado (Chavez, 2001, Grupo ZC, 2002).

---

<sup>28</sup> Concordancia: principio de orden que vela por lo que Aristóteles llama “disposición de los hechos”. En: Ricoeur, P. (1996: 139).

Discordancia: trastrocamientos de fortuna que hacen de la trama una transformación regulada, desde una situación inicial hasta otra Terminal. En: Ricoeur, P. (1996: 139)

Cada una de las narrativas realizadas por los jóvenes fue analizada desde todos estos aspectos con el fin de establecer relaciones entre los acontecimientos que aportan al avance de la trama y la historia narrada como una totalidad inteligible. La configuración consistió en tomar juntos los incidentes, acontecimientos o acciones de la historia y organizarlos en una totalidad temporal, a través de la matriz de análisis diseñada para este fin (ver anexo 1). De este proceso surgen tendencias que llenan de contenido la categoría de análisis “significado de la actuación en lo público”. En este primer proceso aparece una alusión reiterativa en los relatos, a las relaciones de los jóvenes con los adultos, al narrar experiencias y reflexionar sobre lo público, así emerge la categoría “relaciones adulto joven”. Para encontrar los significados vivos donde se manifiesta esta categoría se recogen 12 narraciones de los jóvenes que expresan esta relación adulto-joven, y que son provocadas por la siguiente sugerencia:

*Escriba una experiencia que usted haya vivido y refleje la relación que para usted tienen los jóvenes con los adultos.*

Cada relato sobre el significado de “lo público” y las relaciones adulto-joven, fue procesado con la matriz de análisis: en este proceso se buscan y analizan las tensiones en los textos, los personajes, el narrador, los acontecimientos, las emociones, pensamientos y comportamientos para revelar la configuración de la trama (ver anexo 2 y 3). A partir de las tendencias procedentes de las matrices se organizan los contenidos en las categorías de análisis en un proceso circular y dialógico e interactivo de lo similar y lo diverso. Este proceso revela los significados emergentes para las categorías de análisis:

- ✓ Significado de la actuación en lo público.
- ✓ Sentido de las relaciones adulto-joven.

### 2.2.3 TERCER MOMENTO DE ANÁLISIS

En este último momento, se parte del análisis de las estructuras de los relatos, realizado a partir de la matriz de análisis y de las tendencias emergentes para efectuar un proceso de interacción que marca la confluencia del mundo del texto configurado por la cadena de acontecimientos narrados y el mundo del lector (investigador), para captar el asunto del texto, aquello de lo que se habla en el texto, el mundo que el texto despliega<sup>29</sup>. Se tiene en cuenta la relación dialéctica entre explicación y comprensión<sup>30</sup>. El proceso de análisis se da en un camino de ida y vuelta, el de ida es un análisis explicativo estructural y el de vuelta es un proceso de comprensión, entre más se explica mejor se comprende:

Para Ricoeur “*explicar más es comprender mejor*” (2003), lo cual significa, como señala el autor, que la comprensión tiene el papel de desarrollar, de situar, de envolver y acompañar la explicación, al tiempo que ésta tiene la capacidad de hacer que la

---

<sup>29</sup> Se busca comprender aquello de lo cual se habla y que nos descubre el mundo del texto (Ricoeur, 1999, 2000a)

<sup>30</sup> “Entiendo por *comprensión* la capacidad de re-emprender en sí mismo el trabajo de estructuración del texto, y por *explicación* la operación de segundo grado inscrita en esta comprensión y consistente en la actualización de los códigos subyacentes a este trabajo de estructuración que el lector acompaña. Este combate en dos frentes, contra una reducción a la intropatía y contra una reducción de la explicación a una combinatoria abstracta, me anima a *definir la interpretación mediante esta dialéctica misma de la comprensión y de la explicación en el nivel del sentido inmanente del texto*. En: Ricoeur, P. (2003a).

comprensión se desenvuelva analíticamente. Se consideran las tendencias que recogen las acciones emergentes del análisis de las narrativas, estas acciones son captadas desde dentro, desde el punto de vista de la intención que incita a la acción. Porque la acción humana *“al liberarse de su agente, ... adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento”*. (Ricoeur, 2001: 162).

En este proceso, el mundo del texto se comprende en un proceso circular de *“transformación de la experiencia por la acción del relato”* y de *“su capacidad de reestructurar la experiencia instaurando una nueva manera de habitar el mundo”*, que es la potencia creadora y recreadora de sentido. El texto revela su sentido al ser interpretado, pero esa interpretación está unida a la acción del sujeto en una interacción en la que ambos, lector y texto, intervienen. Sólo si el pensamiento ofrecido en el texto es representado se comprende su sentido (Ricoeur, 2000a).

En el análisis de los relatos, emergen figuras o formas significantes de las experiencias vividas por los jóvenes, que se van haciendo explícitas mediante un proceso circular de interacción dialógica con el investigador, en el que se interroga varias veces el texto y se manifiestan sus significados.

Posteriormente, realizamos un proceso de producción escrita que expresa la interpretación generada por la interacción dialógica entre los mundos del lector y de los textos narrados. Esta interacción es mediada por la discusión y confrontación teórica, a partir de las cuales la investigadora hace visible el sentido de las subcategorías que llenan de contenido las categorías analíticas de esta investigación:



- ✓ Significado de lo público.
- ✓ Sentido de la relación adulto-joven.
- ✓ Vínculo entre el sentido de lo público y las relaciones jóvenes-adulto.

## **CAPÍTULO 3 ANÁLISIS NARRATIVO**

### **LOS RELATOS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS**

#### **3.1. ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO EN LOS JÓVENES**

La aproximación a las subjetividades de los estudiantes para comprender los significados de lo público en sus vidas cotidianas, se hace a partir del lenguaje, como componente configurador del *sí mismo* y de su realidad (Gadamer, 1992). La experiencia subjetiva se expresa a través del lenguaje, como mediador y anclaje del ser humano que lo hace susceptible de ser interpretado (Ricoeur, 2000). Los jóvenes universitarios expresan sus experiencias en los textos de sus narraciones, desde los cuales se configuran sus significados. Se tiene en cuenta que la experiencia humana ocurre en el tiempo y esto hace que pueda narrarse en un texto que la delimita, organiza y hace explícita. Ricoeur (1999, 2001), afirma que entre vivir la experiencia y narrarla se crea un espacio que permite el descubrimiento de una experiencia viva. Así, la vida es vivida y la historia es narrada. La aproximación al texto narrativo de los jóvenes universitarios se hace a

partir de la dinámica de la explicación y la comprensión, que para Ricoeur son dos momentos de un único arco hermenéutico<sup>31</sup>.

### **3.1.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

Esta investigación trabaja dos categorías centrales: el significado de lo público y el sentido de las relaciones adulto-joven, a partir de las cuales se hacen los análisis e interpretaciones pertinentes.

#### **3.1.1.1 SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO**

Lo público es considerado aquí como una instancia simbólica, accesible y conocida por todos, que se configura desde la característica del ser humano como ser social y le permite constituirse como sujeto desde el decir y hacer ante y con los otros. Según Arendt (1993) la praxis y la lexis (actos y palabras), son los senderos a través de los cuales el ser humano aparece frente a otros. En esta forma, desde su individualidad libre, se constituye el quién de la acción<sup>32</sup>. Lo

---

<sup>31</sup> La comprensión precede, acompaña, encierra y envuelve la explicación que desarrolla analíticamente la comprensión, por esto para Ricoeur (1999, 2000, 2001) explicar más es comprender mejor.

<sup>32</sup> El quién de la acción se refiere a la singularidad e individualidad de la persona, develado de una manera puramente pragmática. El quién no corresponde a una serie de características generales y abstractas, sino a la especial modulación del estilo que acciones y palabras alcanzan en una persona concreta. Esa especie de estela que deja cada uno en todo lo que dice y hace, y que es en definitiva, lo que lo hace reconocible ante nosotros. Ver Arendt, H. (1993)

público, como construcción social, hace parte de una categoría relacional, cuya existencia sólo aparece en la medida en que se constituye la relación (por ausencia o presencia) con los otros (adultos y jóvenes).

### **3.1.1.2 SENTIDO DE LAS RELACIONES ADULTO-JOVEN**

La relación adulto-joven, como categoría analítica, es entendida como el conjunto de interacciones entre jóvenes y adultos delimitadas por las actitudes, gustos, intereses y preocupaciones de los jóvenes frente a su vida cotidiana, que evidencian diferencias, acuerdos, encuentros, desencuentros y conflictos entre las dos generaciones.

Las acciones de los jóvenes y lo que dicen ante y con los otros (su vida pública), convertidas en texto en sus narraciones, son objeto de análisis e interpretación con el objeto de develar el significado que tiene para ellos actuar en lo público y cómo son sus interacciones con los adultos.

Narrar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad, de construirlo y reconstruirlo continuamente bajo la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias vividas y las expectativas frente al futuro. En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999, Bruner, 2003, Ricoeur, 2001). A partir del análisis de las narrativas de los jóvenes universitarios se hacen explícitas las acciones (praxis) y las palabras (lexis) que dan cuenta de la subjetividad de cada

uno, lo hacen aparecer frente a otros y constituyen las evidencias desde las cuales se devela su significado de lo público.

La experiencia viva de los jóvenes convertida en relato se interpreta con base en la perspectiva generacional propuesta por Mannheim y ampliada por Martín Criado (1998), desde donde se asumen los jóvenes universitarios como parte de un conjunto de personas que se demarca porque comparten unas mismas condiciones materiales y sociales de existencia, que los llevan a comportarse y a hacer interpretaciones de sus vivencias y de las situaciones de formas más cercanas que lejanas (Martín Criado, 1998).

La información se recolectó en dos etapas, en la primera a través de entrevistas iniciales abiertas, que buscaron recoger información sobre las características materiales y sociales de la existencia de estos jóvenes, así como sobre los acontecimientos históricos presentes en sus experiencias vitales, de donde emerge un componente socio-histórico que enmarca la existencia de los jóvenes universitarios. En el segundo momento por medio de narraciones o relatos de las experiencias de los jóvenes acerca de sus relaciones con los adultos y sus actuaciones en lo público. Esta información se sistematizó y analizó a partir de las tramas narrativas y los acontecimientos constitutivos de las historias, así como desde las interrelaciones para hacer explícitas las dimensiones de significados que emergen de las narraciones. Posteriormente se realiza un proceso interactivo entre las dimensiones emergentes, el texto configurado y el mundo del intérprete (investigador) para develar los horizontes que los mundos del texto narrado despliegan.

### **3.2. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DEL GRUPO DE JÓVENES UNIVERSITARIOS**

Las entrevistas iniciales fueron procesadas, mediante una sistematización y organización, en categorías de análisis que hacen explícitas las condiciones materiales y sociales de existencia de los universitarios, indicadas por las características que describen su dinámica familiar, condiciones socioeconómicas, niveles de educación y los hechos históricos que los jóvenes reconocen en sus experiencias de vida. Este proceso permitió identificar muchos aspectos y referencias. Después, un proceso de interrelación entre los aspectos emergentes de las entrevistas, en términos de lo común y lo diverso, permite configurar el contexto socio histórico que sirve de marco a los jóvenes universitarios participantes en esta investigación.

A continuación, se presentan las características que permiten ubicar a los jóvenes en un espacio socio-histórico e identificar las propiedades que demarcan sus vidas cotidianas, así como la huella que los hechos históricos han dejado en su proceso de constitución como individuos. La manera como los jóvenes vivencian el tiempo histórico define o materializa una particular interpretación del mundo y el estilo de vida. Ese modo de conocimiento alcanza una estructura definida en la juventud (Corsten, 1999). Esta forma particular se va incorporando en la persona desde las primeras experiencias de la infancia, y en la juventud termina por estructurar un modo de conocimiento que interpreta la cultura y se materializa en formas concretas de pensamiento y, sobre todo, mediante prácticas cultural e históricamente relevantes.

### 3.2.1 CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS

El conocimiento de las condiciones socio-económicas de estos jóvenes nos permiten identificar su capital económico, entendido desde Bourdieu (2000a) como el medio para ejercer el poder sobre los recursos y permitir la apropiación de bienes y servicios. Los jóvenes pertenecen a familias de estratos socio económicos medio y medio–alto. Lo que los ubica en una particular clase media con condiciones para acceder, en mayor o menor grado, a los bienes de consumo que ofrece el mercado y con diversas oportunidades de formación y desarrollo.

La fuente de ingresos de sus familias proviene de empleos de las cabezas de familia en los sectores educativo, comercial y empresarial. En dos casos, uno de los padres trabaja en otro país, en empleos varios y envía dinero para el sostenimiento de la familia. En la mayoría de las familias, el capital económico viene de los ingresos de ambos padres empleados en el mercado laboral. En cuatro familias, sólo el padre trabaja y la madre se encarga de las tareas domésticas.

Este grupo de jóvenes ha vivido en condiciones materiales de existencia relativamente favorables, que les han permitido contar con oportunidades de acceso a una vida con comodidades materiales y educación, garantizada por los padres.

### 3.2.2 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

La mayoría son familias nucleares, tres familias monoparentales y dos familias reconstituidas. Los jóvenes reconocen de diferentes maneras las tensiones que definen su dinámica familiar, centrada en el control de los padres sobre sus vidas. Hay ciertos distanciamientos de la familia, y sin embargo, a pesar de la particularidades de cada grupo familiar, para estos jóvenes, su familia constituye un referente determinante de lo que son como personas.

*“...yo ahora tengo problemas con mis padres porque son muy intensos con el control exagerado que me hacen... y a veces quisiera estar más lejos que cerca de ellos, pero eso sí, reconozco que lo que soy ahora se lo debo al papá y mamá que he tenido...”* (UA01).

Este contexto describe a un grupo de jóvenes que han estado vinculados a los esquemas y procesos que ofrecen instituciones sociales como la familia y la escuela y que hacen referencia a la hegemonía cultural y homogenización impuesta por la sociedad adulta, desde donde se hacen evidentes algunas tensiones en las relaciones de los jóvenes con sus familias.

Las familias son consideradas por los jóvenes como el soporte básico que les permite acceder a los bienes materiales, mientras invierten unos años en educación y están exentos de responsabilidades propias de los adultos.



En este sentido, estos jóvenes en su condición de estudiantes, responden al concepto tradicional de juventud que los ubica como individuos exentos de responsabilidades propias de los mayores, dependientes de los recursos de sus familias, consideradas por los jóvenes como el soporte básico que les permite acceder a los bienes materiales, estar libres de los compromisos del mundo adulto, durante el tiempo de preparación, para adquirir un capital educativo que les permite asumir las responsabilidades de los mayores y alcanzar una posición social igual o superior a la de sus padres.

### 3.2.3 EDUCACIÓN

Los jóvenes consultados pertenecen a un grupo privilegiado en Colombia: los que pueden acceder a la educación superior<sup>33</sup>. Ser estudiante universitario es una ventaja que implica invertir algunos años en la educación, tiempo en el cual se tiene la oportunidad de transitar por espacios sociales donde es posible la creación, el desarrollo y la difusión del conocimiento. Pueden prepararse como sujetos pensantes, críticos y propositivos para insertarse en la sociedad (Arango, 2006).

Por otra parte, la acumulación de capital educativo se ha convertido en una estrategia familiar generalizada para la incorporación social de los hijos (Bourdieu

---

<sup>33</sup> De los 7.470.000 (Censo, 2005, en DANE, 2006) jóvenes (14 a 26 años) que actualmente hay en el país, alrededor de 1.200.000 están en la universidad (Ministerio de Educación, 2005), pero solamente el 5% concluye la educación superior.

2000). Estos jóvenes han tenido la posibilidad adicional de complementar su educación con sus aproximaciones a las artes (música, danza, pintura), lo que incrementa su capital cultural.

En contraste con este panorama de oportunidades, encontramos un contexto de dificultades que los pone en medio de diversas paradojas con respecto a lo posible frente a estos factores: tienen más estudio y menos posibilidad de ingreso al mercado laboral, son más autodeterminados y con pocas opciones de autonomía práctica, tienen más información y menos oportunidades de ser escuchados (Hopenhay, 2004). Frente a esta situación, la mayoría de estos jóvenes proyecta ampliar su educación y postergar su inserción laboral, con el apoyo de sus familias, mientras otros fantasean con la posibilidad de buscar otros horizontes fuera del país.

Sin embargo, es interesante ver, además, cómo estos jóvenes se constituyen en actores sociales activos cuando, a partir de las oportunidades que les brinda su condición socioeconómica, su familia y su experiencia de vida, son ellos, más que las familias, quienes eligen lo que para ellos son las mejores condiciones para su formación profesional y su vida cotidiana.

*“...estoy estudiando en Medellín lo que yo quiero, porque era la oportunidad de mi vida... mis viejos querían que me quedara acá pero yo necesitaba abrirme al mundo y una ciudad como Medellín y una universidad como la de Antioquia me lo permitían...”. (UB03)*

El nivel educativo es parte del capital cultural que cada individuo posee o anhela poseer, y es una de las condiciones que determina la posición en el espacio social Bourdieu (2000). En este caso, seis de los padres tienen estudios universitarios, cinco tienen bachillerato y formación técnica. Con respecto a las madres, cinco tienen educación universitaria, una es normalista, cinco terminaron el bachillerato y tres no lo terminaron. Lo que muestra un importante capital cultural que se interrelaciona con el capital económico, social y simbólico que sumados favorecen la ubicación social y crean condiciones materiales y sociales determinantes en la constitución particular de la trayectoria de cada uno de estos jóvenes (Criado, 2002).

Estas condiciones económicas le permite a este grupo de jóvenes disponer de mucho tiempo libre, que invierten con sus amigos en actividades como salir con los pares a “rumbas” y bares. La prioridad de inversión de este tiempo no se hace en actividades relacionadas con sus estudios, sino que se distribuye en estar con los amigos y darse gustos como ver televisión, escuchar música y navegar en Internet.

Estas características materiales nos permiten identificar los recursos “objetivamente utilizables”, desde la visión de capital de Bourdieu (2000a), presentes en las vidas de estos jóvenes que les dan la posibilidad de producir efectos sociales. Estos se dan en un espacio social<sup>34</sup>, que para el autor es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con las otras: el

---

<sup>34</sup> “Se puede representar el mundo social bajo la forma de un espacio (con muchas dimensiones) construido bajo la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado” Boudieu (1989).

valor de una posición se identifica por la *distancia social* que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, en relación con lo que está socialmente legitimado y reconocido (Giménez, 2002).

Las condiciones materiales de existencia de estos universitarios los muestran como poseedores de un capital económico, social y cultural similar que les permite posicionarse en el espacio social y los conecta como una generación que define, de manera similar, una situación, y también actúa y desarrolla estilos propios, cercanos para responder a los problemas generacionales (Mannheim, en: Corsten, 1999).

### 3.2.4 ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

Los sucesos históricos que dejaron alguna huella en los jóvenes están relacionados con hechos catastróficos del contexto nacional e internacional, el conflicto socio-político-militar colombiano, el narcotráfico y la corrupción.

HECHOS HISTORICOS			
Eventos catastróficos.	Eventos conflicto socio político		
	Grupos armados	Narcotráfico	Corrupción
Terremoto Armenia.	Ataque al club El Nogal.	Enfrentamiento narcos-estado década 90.	Dineros del narcotráfico en la presidencia de Samper.
Ataque 11 de septiembre.	Miedo al secuestro y bombas.	Familiares y conocidos en trafico	Circulación de Información medios

	Inserción de grupos ilegales en la vida cotidiana.	de drogas.	de comunicación sobre la corrupción política.
Cotidianidad cercana	Circulación de información a través de los medios de comunicación.	Presencia de narcotraficantes en ambientes cercanos.	Experiencias que han afectado la vida cotidiana.

Con respecto a los eventos catastróficos, los jóvenes aluden al terremoto de Armenia, y a los ataques del 11 de septiembre a Estados Unidos en New York y Washington, como los hechos históricos recientes que mas huella han dejado en sus vidas, por la conciencia de fragilidad a la que estas catástrofes los exponen. Los jóvenes dicen que la marca que estas catástrofes les ha dejado se asocia con el miedo a lo impredecible y una visión prospectiva pesimista con respecto al fracaso del ser humano para resolver conflictos por una vía diferente a la violenta.

*“...de las cosas que pasan en el mundo, a mí me ha tocado mucho lo del 11 de septiembre. Pienso que es una aterradora evidencia de la incapacidad del ser humano para respetar las diferencias de credo, políticas, ideológicas etc. Y de cómo solucionar conflictos de una manera distinta a la violenta. Esto me asusta y me cuestiona el sentido de vida....” (UB04).*

En relación con el conflicto socio-político-militar, algunos jóvenes mencionan la frecuente aparición de la guerrilla en sus experiencias de vida, principalmente debido a la información que circula en los medios de comunicación y a los comentarios de los adultos mayores en sus familias, lo que les genera conciencia

de su presencia e implicaciones en su vida personal. Señalan que sienten la existencia de los grupos armados cercana y amenazante. Recuerdan el ataque al club social El Nogal en Bogotá y cómo ese hecho generó en sus padres una fuerte sensación de estar en peligro y amenazados, lo cual repercutió en mayores limitaciones y controles a su vida cotidiana.

*“Mis padres ven peligro en todas partes, yo entiendo que hay que estar pilas pero tampoco como para dañarse uno la vida, claro que las noticias en la T.V. no ayudan todo lo pintan terrible y yo termino con mi mamá respirándome en la nunca por saber a dónde voy, con quién salgo y qué hago...y lo peor es que alborota a mi papá y lo tengo pendiente de mí y así no puedo vivir tranquila ...”*  
(UA02).

Algunos jóvenes recuerdan hechos históricos que les han generado alguna preocupación, como “la guerra, las bombas” en la confrontación con los narcotraficantes en los años noventa que atemorizaron a sus padres, y ha sido un tema al que se recurre en algunas conversaciones familiares.

Es frecuente que los jóvenes mencionen no sólo los conflictos que el Estado ha tenido con los narcotraficantes, sino cómo la presencia de estos personajes ha tocado sus vidas personales al conocer personas que han sido cogidas traficando con drogas (un tío, un primo). Así como personas con cierto poder y ubicación social que son conocidos como “narcos” o “traquetos”, cuya condición se maneja de una manera soterrada.

Es sugestivo el señalamiento que hace un joven universitario, preocupado por sentir cada vez más cerca los grupos al margen de la ley en la vida cotidiana. Manifiesta con inquietud cómo una de sus compañeras de universidad es cuidada permanentemente por un grupo de seguridad privado que, según él, no es un grupo legalmente constituido. Esto lo refiere al expresar que el hecho histórico que más lo ha marcado, no es lejano sino actual y es que “...*el conflicto colombiano cada vez esta más cerca de nuestras vidas*” (UG12).

También los jóvenes cuentan que la corrupción es uno de los hechos históricos que ha marcado la historia reciente colombiana y que ha tocado sus experiencias particulares. Expresan que los medios de comunicación hacen circular frecuentemente información sobre hechos de corrupción vinculados con la política, las acciones del Estado y el sector privado. Hay dos jóvenes que expresan haber vivido las consecuencias de la corrupción como cuando uno de sus padres perdió su empleo en el sector público por intereses políticos y esto generó un fuerte impacto en la familia. Otro joven menciona la ventaja que para muchos tiene el aprovechar oportunidades aunque estas no sean legales y expresa que “...*la corrupción es propia de los colombianos y en un país como este, si uno quiere salir adelante, hay que aprovechar cualquier opción para beneficiarse...*” (UH13).

La corrupción aparece como una serie de acontecimientos de la historia colombiana que en la mayoría de los jóvenes genera desconfianza en el Estado, en la política y en la sociedad, mientras que para una minoría se naturaliza, “*es propio del ser colombiano*” y aparece como una opción que no se puede ignorar.

A propósito de la presencia de estos hechos en la mirada retrospectiva que este grupo jóvenes hace de su experiencia vivida, es importante considerar hasta dónde estas referencias son evidencia de una conciencia histórica o simplemente son un dato no reflexionado en su experiencia de vida. En este sentido, Ricoeur (2004) menciona la relación estrecha que tienen la memoria, la historia y el olvido como aspectos sustanciales para la reconstitución de la representación del pasado y como elementos esenciales de nuestro ser temporal y de la identidad individual y colectiva.

La memoria, como lo expresa Ricoeur, es importante en relación con la historia, como expresión de la fidelidad del pasado y como sello de lo anterior en la representación del presente de una cosa ausente. En este caso, los hechos históricos presentes en la memoria de los jóvenes dan cuenta no sólo de los acontecimientos recientes que han dejado alguna huella en sus historias personales, sino también de las ausencias u olvidos que hacen parte del mismo proceso fundamental de producir una memoria como reconstrucción del pasado. La vida de estos jóvenes no sucede en el vacío, sucede en el tiempo y a través de una relación dialéctica entre el pasado y futuro, desde la cual se reconstituye el presente (Ricoeur, 2004; Nieto, 2006).

El pasado es más que hechos ya ocurridos. Lo constituyen también las tensiones que desequilibran el presente y crean el futuro, materializando un pasado vivo que compone nuestra identidad (Martín-Barbero, 2005). Pasar por los recuerdos plantea una preocupación sobre el presente y el futuro y expone a cada persona a una reflexión sobre una realidad cambiante que le sirve de referente.



Sin embargo, la memoria histórica que revelan estos jóvenes universitarios privilegia su conocimiento del presente, desde la representación de sucesos históricos del pasado reciente que pueden ser reproducidos por una imagen actual de ese pasado resignificado en su vida actual. Hay un referente histórico de corto plazo, que da cuenta de su focalización en el ahora y de su retracción a su historia particular mediada por los relatos que circulan en los medios de comunicación y en sus grupos de referencia (familia, amigos).

A este respecto, Martín-Barbero (1998) dice que los medios de comunicación se han constituido en un instrumento que nos ubica en un *“presente continuo”*, debilita el pasado y no permite fijar el futuro porque la inmediatez de los acontecimientos impide establecer relación entre ellos. El autor llama la atención sobre la debilidad temporal generada por la saturación de sucesos que pasan sin cesar, sin permitir la interacción y reflexión de los individuos más allá de la experiencia individual inmediata. En este mismo sentido, para Humberto Eco (2004) el exceso de información *“insustancial”*, acelera la pérdida de la perspectiva histórica y desvanece el futuro: *“Sin memoria no hay imaginación. Con un pasado vacío y un futuro plano, sólo queda el presente”* (Lechner, 2000, pág. 6).

En el caso de estos jóvenes universitarios, su memoria es de corto de plazo. No es una evidencia de la historia o de la memoria colectiva, que trasciende el carácter individual del sujeto que se refiere a los recuerdos y olvidos de las sociedades (Halbwachs, 2004). Es más bien una referencia de sus experiencias personales, vinculadas con la huella que un hecho histórico ha dejado por las implicaciones directas o indirectas con su experiencia inmediata.

La importancia de estos hechos históricos es visible en la relación con la acción y en la configuración de la trama narrativa, que es objeto de análisis en el segundo momento de esta investigación.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las características de las condiciones materiales y sociales de existencia de estos jóvenes, así como los hechos históricos que reconocen en sus vidas, conforman las preexistencias, el conocimiento previo que describe el contexto en el que se han formado como personas. Este conjunto de circunstancias presentan más similitudes que diferencias, y nos refieren un tiempo social en el que estos jóvenes han compartido experiencias y acontecimientos que los acercan y les permiten crear lazos, así no se hayan encontrado físicamente en su trasegar por el mundo.

El haber vivido en unas condiciones económicas favorables que les han permitido cierto bienestar, el ser estudiantes, que les permite transitar la senda del conocimiento y acumular un capital educativo y cultural, el venir de familias proveedoras que les garantizan la disposición de tiempo y recursos para invertir en su formación, mientras les postergan la adjudicación de responsabilidades propias del mundo adulto, y el haber experimentado directa e indirectamente eventos históricos cuya ocurrencia se dio en su misma fase histórica y biográfica, materializa la estructura de las experiencias que vinculan a estos jóvenes como parte de una generación (Mannheim, 1998, Corsten, 1999).

*“...yo sé que lo más seguro es que no puedo aspirar a tener un empleo estable pues cada día hay más competencia y aumenta más el desempleo. Por eso, para mí, en principio, es hacer las cosas a corto plazo y no planear nada...mi papá dice*

*que lo más importante para él es que yo estudie y que si termino y no hay trabajo, no me preocupe que él me seguirá dando estudio. Así que creo que lo que seguiré haciendo es estudiar...” (UE07).*

Es interesante hacer evidente cómo estos jóvenes parecen compartir una visión que ellos mismos llaman “inmediatista” frente a la vida:

*“...en parte, lo que a mí me pasa es que no tenemos (los jóvenes) una visualización a cinco o diez años, sino que es muy a lo que venga y yo soy así, si podemos trabajar, bueno, y si no, pues seguir estudiando, somos inmediatistas” (UE07).*

En síntesis, el contexto macro de algunas características de estos jóvenes es que son un grupo con acceso a la educación, con posibilidades variables de adquisición de bienes de consumo, con una visión pesimista, incierta y de corto plazo frente a sus vidas. Son jóvenes cuyas trayectorias de vida tienen la huella del conflicto socio-político colombiano que incrementa la incertidumbre y la sensación de vulnerabilidad y de estar en riesgo. En consecuencia, las condiciones de vida de estos jóvenes se hallan marcadas por la incertidumbre y el cambio permanente que parecen limitar sus expectativas y aspiraciones en el espacio público.

### **3.3. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS CENTRALES**

En esta investigación, las narraciones de los jóvenes universitarios son determinantes para comprender los significados de lo público en ellos, el sentido de sus relaciones con los adultos y las interrelaciones entre lo público y las relaciones adulto-joven en términos de la naturaleza social relacional. Los jóvenes escribieron relatos de experiencias vividas por ellos que reflejan sus relaciones con los adultos y sus actuaciones en lo público. Estas narraciones fueron analizadas con base en una matriz de análisis<sup>35</sup> construida desde las sugerencias para el análisis narrativo hechas por C. Daiute (2005) y desde los criterios propuestos por Kennet Gergen (1998, 1999) para lograr la inteligibilidad de una narración.

Cada una de las narrativas realizadas por los jóvenes fue analizada desde estos tópicos con el fin de establecer relaciones entre los acontecimientos que aportan al avance de la trama, y la historia narrada como un totalidad inteligible en la que se hace una síntesis de lo heterogéneo que, en palabras de Ricoeur, es la configuración narrativa a partir de la cual se develan los significados del texto narrativo (Ricoeur, 2000). La configuración propiamente dicha consistió en tomar juntos los incidentes, acontecimientos o acciones de la historia narrada para organizarlos en una totalidad temporal. De este proceso, emergieron las subcategorías que llenaron de contenido cada una de las categorías de análisis:

✓ Significado de la actuación en lo público.

---

<sup>35</sup> La matriz de análisis utilizada en esta investigación fue diseñada por la investigadora y el grupo de investigadores de la investigación “Narrativas del conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia”. Para la presente investigación se hicieron ajustes y seleccionaron los aspectos a incluir en la matriz que respondieran a los intereses de esta investigación. Ver anexo (1).

✓ Relaciones adulto-joven.

Posteriormente, se interrelacionaron las subcategorías emergentes de cada categoría y se agruparon y nombraron los significados que los jóvenes asignan a sus actuaciones en lo público y a sus relaciones con los adultos.

### 3.3.1 SIGNIFICADO DE LA ACTUACIÓN EN LO PÚBLICO

Lo público, como se dijo antes, se aborda como una instancia simbólica, accesible y conocida por todos que se configura desde la característica del ser humano como ser social y le permite constituirse como sujeto desde el decir y el hacer, ante y con los otros. Como categoría relacional, las acciones de los jóvenes, lo que estos hacen y dicen, ante y con los otros, convertido en texto en sus narraciones son objeto de análisis e interpretación para develar qué significa para ellos actuar en lo público.

El análisis de las narrativas se centra en su correlato, que es la trama con base en la teoría literaria y en los acontecimientos que, conforme a la teoría de la historia, participan activamente en el desarrollo de la trama (Ricoeur, 1999). La configuración narrativa es el acto que media entre la continuidad y la discontinuidad en el relato.

En el análisis de las narrativas, se consideraron los acontecimientos y su encadenamiento en la historia como totalidad, y además se tuvieron en cuenta los agentes que realizan la acción.

Este análisis permitió identificar significados, interactuar dialógicamente con ellos y establecer semejanzas y diferencias, de este proceso emergen las subcategorías que llenan de contenido la categoría de análisis significado de “lo público”.

En el cuadro # 1, se presentan las subcategorías de significados, con los contenidos mas representativos que emergen de las tramas narrativas de los jóvenes universitarios en términos de lo común y lo diverso y en relación con lo social.

Cuadro # 1

CATEGORÍA SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES EN LO PÚBLICO		
SUBCATEGORÍAS		
RETRACCIÓN HACIA LA INTERIORIDAD	ACCIÓN ANTE LOS OTROS	PODER /RESISTENCIA
<ul style="list-style-type: none"><li>• No ser evidente, mejor el bajo perfil para poder ser.</li><li>• La opción para vivir en un mundo que se está destruyendo y no tiene futuro es preocuparse por lo de uno, vivir intensamente cada momento y distanciarse de lo demás.</li><li>• Privilegiar el beneficio personal sobre los intereses colectivos.</li><li>• Cada cual preocupado por lo suyo no hay interés por los demás.</li><li>• Vivir sin preocupaciones, porque se esta protegido socialmente, los otros no son su asunto.</li><li>• Vivir intensamente el presente sobre el que tiene certeza, el futuro es incierto.</li><li>• Papaya partida papaya comida de modo que si alguien dio papaya aprovéchela y aprovechar es aprovechar totalmente.</li><li>• Centramiento en sí mismo como una forma de rechazo y crítica.</li><li>• Auto determinismo ideológico.</li><li>• Adultos resuelvan el caos que construyeron, jóvenes ocúpense de lo suyo.</li><li>• Es actuar de acuerdo a lo que uno es, a sus propias normas.</li><li>• Retraimiento y apatía.</li><li>• Marginación hacia lo intimo.</li><li>• En un mundo desigual e injusto es mas fácil ocuparse por lo de uno aunque esto también sea injusto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Expresarse, buscarse y encontrarse en los espacios de rumba.</li><li>• Pensar críticamente la realidad, cuestionar y ofrecer alternativas que impacten la realidad colombiana.</li><li>• Es hacerse visible como sujeto pensante, cuestionador que asume su responsabilidad social.</li><li>• Para impactar una realidad difícil hay que trascender la crítica a las instituciones que poco hacen y unirse a ellas para aprovechar las posibilidades que ofrecen para actuar.</li><li>• Actuar de acuerdo a las condiciones que la sociedad impone.</li><li>• Actuar en relación con los otros a partir de lo establecido.</li><li>• Respetar en la vida diaria las normas mínimas contribuye a que la sociedad esté mejor.</li><li>• Si bien lo público es lo que tiene que ver con todos, se construye desde lo particular en una relación permanente con la organización social.</li><li>• La responsabilidad social es actuar coherente con lo que se piensa.</li><li>• Actuar en el espacio social a partir de lo individual y considerando lo colectivo.</li><li>• El ser particular, ser sujeto comprometido y autónomo se fortalece lo colectivo y se ve en la acción.</li><li>• Construirse a sí misma para aportar a la sociedad.</li><li>• La responsabilidad social llega hasta no hacerle daño a nadie, no agredir,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es protestar desde lo oculto por lo que tiene que ver con sus intereses particulares, no los sociales.</li><li>• Evitar la confrontación, retirarse a tiempo.</li><li>• Mundo en caos responsabilidad de los otros, vivir desde su propia referencia asunto de los jóvenes.</li><li>• Ante el anonimato impuesto la indiferencia extrema.</li><li>• Juegos de la apariencia, decir que sí pero hacer lo que se quiere.</li><li>• Oposición confrontación ante el discurso dominante.</li><li>• Crítica fuerte frente a la sociedad.</li></ul>

	ni afectar a nadie.	
--	---------------------	--



Del análisis de las narrativas emergen tres subcategorías que recogen las orientaciones que representan los significados de lo público en las narraciones y los aspectos que las detallan. Las subcategorías son nombradas de acuerdo a la tendencia de significado que representan como: Retracción hacia la interioridad, Acción ante los otros y Poder/resistencia.

CATEGORÍA			
SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES EN LO PÚBLICO			
Subcategorías	RETRACCIÓN HACIA LA INTERIORIDAD	ACCIÓN ANTE LOS OTROS	PODER/RESISTENCIA
	Distanciamiento de los otros. Recogimiento extremo.	Reconocimiento y logros hedonistas. Reflexión crítica. Interioridad/exterioridad. Renuncia conveniente.	Indiferencia, pesimismo y absolutismo extremos. Confrontación subjetiva.

### 3.3.1.1 RETRACCIÓN HACIA LA INTERIORIDAD

La primera subcategoría comprende los pensamientos, sentimientos y acciones de los jóvenes que configuran lo público como **“Retracción hacia la interioridad”**, oscila en una tensión permanente entre lo propio (recogimiento extremo) y lo social (un reconocimiento de los otros).

Como categoría relacional e instancia simbólica que se configura desde la acción ante y con los otros, lo público se significa a través de acciones que alejan a los otros, mientras los jóvenes se abstraen sobre sí mismos. Este repliegue sobre lo

subjetivo se materializa en acciones que privilegian la actuación de los universitarios desde sus preferencias *“para mí, lo público es hacer lo que me venga en gana....”* (UBO4).

*“...lo que me importa es vivir mi vida como yo quiera. Lo otro, siento que no me afecta y no me interesa, no me importa”* (UE08).

Así mismo, hacen manifiesto un distanciamiento de los otros, ajenos al priorizar el beneficio personal sobre el colectivo.

*...yo me preocupo por mí, por aprovechar oportunidades y vivir bien, los demás, no sé.. cada cual tiene la vida que se merece...”* (UB04).

En esta subcategoría, aparecen dos matices claros que evidencian las acciones de los universitarios como agentes, uno es **el distanciamiento de los otros**: *“¿quiénes son los otros?”*. En las narrativas, los otros son los que no son el narrador, los otros son la sociedad. Apartarse de la sociedad como acción se manifiesta en:

*“...separarse de una sociedad en caos, no esperar nada y concentrarse en vivir cada momento intensamente...”* (UD06).

*...los jóvenes vivimos lo público desde la indiferencia, nos apartamos de una sociedad que no nos deja ser, se dedica a criticar y limitar nuestras vidas...”* (UG11).

*“...para mí lo público me parece muy difícil, porque lo público no me interesa, me quedo con lo particular, con lo mío, soy lo que los adultos llaman apática, estoy desilusionada de muchas cosas...” (UF10).*

Se expresa así una recriminación y confrontación de estos jóvenes frente a la sociedad, lo que parece ser una evidencia de lo referido por Maffesoli (2004) como “re-orientación” de los jóvenes a partir de prácticas juveniles de rechazo y distanciamiento, que hacen visible la tensión de las sociedades contemporáneas, en lo que el autor llama un “artificio” entre lo instituido y lo instituyente. Es decir, entre lo fundado por las instituciones sociales y el proceso dinámico de transformación social que produce lo que se instaura. Para Maffesoli, esta tensión genera una distancia *“entre los propietarios de la sociedad, de la cual formamos parte, esos que tienen el poder de decir y hacer, y entre aquellos que viven esta sociedad”* (Maffesoli, 2004, pág. 30). Para estos jóvenes, quienes tienen el poder son los adultos que, según los universitarios, manejan la sociedad, restringen sus vidas, los marginan y desde sus relatos se materializan en los otros ajenos. Se destaca así un reconocimiento de los otros, como dominadores y lejanos de su ser y sentir como jóvenes.

*“Ante una sociedad indiferente que nos ignora, desconoce y pasa por encima de nosotros, los jóvenes nos aislamos y actuamos con indiferencia...” (UB03).*

Se hace evidente desde la acción, más que desde la expresión argumentativa en las relaciones con los otros, un reclamo de los jóvenes por el reconocimiento a las instituciones tradicionales que construyen tejido social y una práctica restrictiva y excluyente de lo público.

El otro matiz de acción que se manifiesta en esta subcategoría y emerge en una relación estrecha con el primero es el “**recogimiento extremo**”, que se manifiesta en expresiones como:

*“...lo que me importa es vivir mi vida como yo quiera. Lo otro siento que no me afecta y no me interesa, no me importa...”*(UE08).

*“No ser evidente, mejor el bajo perfil para poder ser”*(UB04).

*“...los jóvenes somos muy cobardes, somos muy cómodos, vivimos sin preocuparnos porque estamos protegidos, nada nos falta y no nos preocupamos por el resto de la gente, o sí nos preocupamos pero no hacemos nada porque consideramos que no es nuestro asunto. Pensándolo bien vivimos en un mundo falso que no es del todo real, es tramposo e injusto, porque lo que tenemos, solo una muy pequeña minoría lo tenemos, pensar en esto me preocupa porque no veo soluciones para tanta desigualdad injusta, esto no lo cambia nadie, hay demasiados intereses de por medio, no veo ninguna solución y es más fácil preocuparse por lo de uno aunque esto también sea injusto”* (UG12).

Los universitarios priorizan un repliegue hacia lo personal en el que se suponen a sí mismos como fundamento de su propia complacencia, mientras se declaran indiferentes frente a los otros ajenos (distantes, apartados): los adultos, la sociedad (Rozas, 2000). Al mismo tiempo, este centramiento en sí mismos emerge como estrategia que les facilita inhibir el control social para actuar desde sus preferencias y no asumir ninguna responsabilidad social. Su centro no son los

otros, lo social, sino lo propio, hay una priorización de lo particular sobre lo colectivo.

Estos dos matices sustentan un significado de lo público a partir de lo privado, frente a lo cual se privilegia una retracción hacia la interioridad, el distanciamiento de los otros y el repliegue sobre sí mismos. Aquí lo privado, como parte de lo público, está mostrando la coexistencia de dos conceptos que han sido considerados como dicotomías en el pensamiento occidental (Bobbio, 1987), y que ahora se cuestionan desde las prácticas cotidianas de los individuos. Las acciones relatadas por los jóvenes visibilizan un sentido de lo privado como el ámbito que responde a lo individual, lo que tiene que ver con la constitución propia de la persona, aquello que sin ser transparente, ni visible a todos, es con lo que cuenta el individuo para aparecer ante los otros, en estos términos lo privado es parte constitutiva de lo público, donde nos encontramos con los otros y construimos formas de estar juntos que requieren de los acuerdos y la civilidad. Sin embargo en esta subcategoría los significados de los jóvenes sobre lo público están privilegiando lo particular y su autodeterminación sobre lo colectivo.

Estas acciones de los jóvenes también hacen explícitas prácticas cotidianas que se escapan del control social, muestran el debilitamiento de las instituciones que, más que convocar a los jóvenes, los relegan a la periferia y son muestra de una dinámica instituyente que privilegia lo cotidiano mientras repercute en la estructura social. Para Maffesoli (2005) esas son dinámicas inesperadas que se asocian con lógicas subterráneas sustentadas en la tensión de aspectos heterogéneos que reconfiguran la visión simbólica del mundo social.

### 3.3.1.2 ACCIÓN ANTE LOS OTROS

La segunda subcategoría de la categoría *significado de lo público* es la **acción ante los otros**. Lo público está compuesto por las acciones propia que le permiten a los jóvenes aparecer ante los otros y que estos aparezcan ante ellos. Los universitarios parten de lo particular que los constituye, que conforma su individualidad como sujetos y los hace visibles y reconocibles frente a los otros a través de sus acciones. Desde Arendt (1993), el hacer y decir ante los otros instauration pragmáticamente la identidad y exige un reconocimiento mutuo de la acción y la palabra del individuo<sup>36</sup>.

Esta subcategoría, al igual que la anterior, se mueve entre varios matices. En primer lugar, se priorizan las acciones de reconocimiento y encuentro con los otros en pequeños espacios de corto alcance, que permite la gratificación inmediata donde los otros contribuyen al *reconocimiento y logros hedonistas*:

*“Por eso, para los jóvenes, los bares, las discotecas o los parques son bacanos, porque se dan historias que los muchachos no quieren perderse, como conocer a alguien por casualidad que pueda llevarlos a una amistad, una aventura y hasta un noviazgo. Por eso, para mi lo público es la rumba. Es donde encuentro lo que quiero...”* (UG11)

---

<sup>36</sup> Lo público "Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante los otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita". Arendt, H. (1993: 221).

*“Para mí, ser joven es como una disposición para divertirse, no espero nada, no me proyecto al futuro, los jóvenes solo quieren farriar, festejar, drogarse, estudian pero no por el futuro, sino por gozársela...” (UE08).*

En este caso, los otros son los pares con quienes se configuran espacios de encuentro e interacción, en busca de la autocomplacencia. Se prioriza el beneficio personal y se reconoce a los otros como iguales, útiles, en cuanto aportan a un mutuo bienestar individual. Desde esta subcategoría, las actuaciones de los universitarios se caracterizan por la búsqueda del goce y las satisfacciones privadas. Para estos jóvenes, se configura lo público en el encuentro hedonista con los otros.

En el segundo matiz de esta subcategoría de **acción ante los otros**, se hace explícita una *reflexión* de los jóvenes frente a la realidad social: algunos de los jóvenes se identifican con su condición de ser estudiantes universitarios, se reconocen como individuos críticos, pensadores de la realidad que los circunda, establecen una relación con lo social desde la confrontación, el cuestionamiento del funcionamiento y las dinámicas sociales. Además, alcanzan a reflejar una intención de compromiso social al insinuar una proyección de acción futura dentro de un marco más bien incierto.

*“Yo como estudiante universitaria siento que soy muy crítica de la sociedad en la que vivo, porque es muy poco lo que se hace para responder a las necesidades de las personas. Es una sociedad disgregante, excluyente e ineficiente.... Y sé que la responsabilidad de los que estamos en la U es salir al medio y ofrecer alternativas que impacten...” (UD06).*

*“...creo que es importante hacerse visibles como seres pensantes que tienen responsabilidad social. El problema es que no veo cómo....” (UA01).*

Luís quiere

*“...formar un movimiento de reflexión crítica sobre la realidad colombiana, que además haga propuestas y muestre que los jóvenes tienen qué decir y qué ofrecer” (UB03).*

La acción reflexiva de los universitarios, manifiesta en su palabra y discurso, es el medio en el que el joven se deja ver frente a los otros y estos aparecen en él.

Esta acción deliberativa caracteriza a este grupo de universitarios como agentes, quienes hacen, y su hacer está contenido en la reflexión que se hace explícita en las narraciones y materializa un sentido de responsabilidad con el otro, mientras se constituye en parte del proceso permanente que, según Ricoeur (1996), vive cada individuo al construirse paso a paso en un proceso de interpretación de sus acciones, de la reflexión de su ser en el mundo y con el otro bajo las nociones de responsabilidad y compromiso con ese otro. Para Ricoeur, la responsabilidad es la “constancia de sí mismo”. Eso quiere decir que cada persona tiene una manera de conducirse, de modo que las otras personas pueden contar con ella. Esta constancia se refleja en las acciones del agente (quien hace) y se actualiza, de acuerdo con Heidegger, en el cuidado, entendido como pre-ocupación y responsabilidad consigo mismo y con el otro (Ricoeur, 1996, Valerio, 2005).



En estos jóvenes hay una acción clara, que es la reflexión crítica frente a la sociedad de la cual emerge una preocupación por sí mismos como agentes y por los otros como parte de la colectividad social, que muestra un sentido de responsabilidad. Sin embargo, su posición crítica se queda en la reflexión subjetiva y no hay evidencia de trascendencia hacia una acción práctica. No obstante en comparación con la subcategoría anterior aparece una preocupación por la vida en común.

Otro matiz de esta subcategoría de **acción ante los otros** es la *interioridad/ exterioridad*, expresado como actuar desde lo particular para beneficiar lo colectivo. Lo público se construye desde cada uno. Los universitarios reconocen lo público en su sentido general como lo que es conocido por todos, instituido en el encuentro del individuo singular con los otros. El individuo, al construirse como sujeto, actúa de acuerdo con lo que es y sus actuaciones en relación con los otros afectan lo que tiene que ver con todos.

*“Lo privado es lo que soy yo y eso es asunto mío, vivo como pienso que es correcto vivir, mi responsabilidad social es actuar coherentemente con lo que yo pienso y así contribuyo para que la gente viva bien, por ejemplo, no tiro basura a la calle, soy respetuoso de las normas mínimas, eso me hace sentir bien” (UG11)*

*“Para mí, la acción en lo público tiene que ver con lo que yo soy como persona y se refleja en la forma como vivo mi vida diaria y los demás pueden observar, como la misma palabra lo muestra, lo público es público, todos lo ven, la forma como transito en la ciudad, me relaciono con ella, es mi actuar en lo público, es una relación mezclada entre lo privado que es lo mío, lo que soy, lo particular y lo*

*público que tiene que ver con el resto de la gente, o mejor lo que es visible a los otros pero es lo mío...”*(UG12).

En estos universitarios, hay una especie de relación dual entre la interioridad y la exterioridad. La interioridad centrada en sí mismo, en su ser fenomenológico, que se interpreta internamente. Es decir, lo que dice y hace se deriva de su forma de ver el mundo. Y la exterioridad, como la posibilidad que tiene el universitario como agente, como *el quién* de la acción, de aparecer ante los otros desde su forma particular de actuar y a partir de esa singularidad constituir lo público particular. Este énfasis en sí mismo, en una subjetividad que busca posicionarse desde la acción como autodeterminada, reconfigura lo público desde lo particular como confluencia paradójica.

El cuarto matiz de esta subcategoría **acción ante los otros**, es una acción desapercibida, de *renuncia conveniente* que es generada por la limitación de la acción e inhibición del lenguaje que, según Arendt (1993), es la mayor amenaza para lo público. Las acciones de los universitarios responden a las demandas de una organización social fuertemente regulada y restrictiva de su movilidad. Frente a esto, los jóvenes optan por adaptarse a las demandas sociales para evitar el conflicto, la confrontación y obtener compensación.

*“...yo actúo en lo público de acuerdo a las condiciones que se imponen socialmente, así evito problemas y estoy tranquilo...”* (UA01).

*“Para mí ser joven es estar siempre sometido a lo que digan los que mandan...”*  
(UE08).

*“...las personas mayores, ellos son quienes han determinado las reglas que hay que seguir y nosotros como jóvenes lo que hacemos es tratar de seguirlas y estar pendientes de la aprobación o no de quienes manejan la sociedad...” (UF09).*

Se continúa priorizando lo particular y se utiliza como estrategia la acomodación a lo establecido para evitar dificultades con los adultos, este mecanismo de elusión se materializa en una acción inhibitoria pasiva.

*“... tengo claro que si no discuto lo que exige un profe o mis padres, me va mejor, obtengo lo que quiero, termino haciendo lo que me interesa y evito problemas con ellos y eso no me quita nada...” (UA02)*

Se renuncia a hacer explícita la crítica, lo que se piensa a cambio de poder actuar desde las posibilidades disponibles, hay una deslegitimación de lo instituido y una legitimación de un decir y un actuar estratégicamente convenientes.

*“Creo en la horizontalidad y cuestiono las jerarquías y estoy convencido que hago más uniéndome a las instituciones y aprovechando lo que ofrecen para aportar desde ellas que simplemente criticándolas sin hacer nada. Creo que hay mucho por hacer y si puedo poner un granito con lo que hago en Clubes lo hago con gusto.” (UE08).*

Estos universitarios obtienen un blindaje con esta evitación de problemas que los beneficia en sus interacciones con los otros: en esta oportunidad, esos otros, son la sociedad reguladora y los adultos en el ejercicio del control. Se constituye

de esta manera un espacio de intersección entre lo individual y lo social, que infiltra la vida cotidiana de estos jóvenes. Así mismo, aparece una estrategia utilizada por los jóvenes que los convierte en actores sociales, al unirse a las instituciones sociales, trascender la crítica y aprovechar las posibilidades para actuar socialmente. Esta es una acción no confrontadora, de bajo perfil, que evita el conflicto y permite una forma de insubordinación que hace posible escapar sutilmente del control (Foucault, 1983). De acuerdo con Norbet Elias (Lindón, 2000), las experiencias de los individuos, en relación con lo estructural de lo social, favorecen tanto a su propagación como a su transformación. Si la socialidad, como lo expresa Maffesoli (1993), estriba en la orientación hacia el otro y se constituye en la vivencia intersubjetiva que se genera en cualquier relación social, estos jóvenes, desde sus inadvertidas acciones, activan la transformación de la estructura social.

En esta subcategoría, lo público se significa a partir del reconocimiento y encuentro con los otros cercanos (pares), en busca de la auto gratificación. Así mismo, implica la reflexión crítica de la estructura y las regulaciones sociales, hecha desde lo particular y desde la posición individual de los universitarios, que no necesariamente se exterioriza. Igualmente, se significa como actuaciones particulares que responden a subjetividades que buscan posicionarse como autónomas al aparecer ante los otros y así configurar lo público desde lo particular.

Lo público también se denota en la renuncia estratégica que hacen los jóvenes a la confrontación explícita con lo instituido, por la conveniencia de evitar el conflicto, limitar el control y tener más oportunidades de acción desde sus

criterios. Además, se ve clara su renuncia a expresar su punto de vista frente al otro y a privilegiar la acción desde lo que considera ventajoso. Lo público, así, no es el espacio de la discusión y la argumentación de Habermas y Fraser, sino el de la acción estratégica para poder ser.

### **3.3.1.3 PODER/ RESISTENCIA**

La tercera subcategoría de la categoría el significado de lo público es la de **poder/ resistencia**. El poder en Foucault (1979)<sup>37</sup> es entendido como la forma en que las acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles. Esto se teje en las relaciones con los otros y constituye una vida en sociedad caracterizada por la posibilidad del ejercicio de la acción sobre las acciones de los otros. Para Foucault, las relaciones de poder configuran lo social como un campo de fuerzas inestables pero efectivas, que se difunden y penetran incluso aquellos espacios íntimos, habitualmente contemplados desde otros paradigmas, como un afuera de tales relaciones de poder. Lo relacional se caracteriza como un ejercicio múltiple de poder que no tiene un único origen, ni puede delimitarse sólo desde algunos espacios específicos. El poder se ejerce desde puntos inconmensurables

---

<sup>37</sup> “Cuando se definen los efectos del poder por la represión se da una concepción puramente jurídica del poder; se identifica el poder a una ley que dice no; se privilegiaría sobre todo la fuerza de la prohibición. Ahora bien, pienso que esta es una concepción negativa, estrecha, esquelética del poder que ha sido curiosamente compartida. Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no, ¿pensáis realmente que se le obedecería? Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, Michel. 1979: 183).

(Foucault, 1973, pág 123). Es por esto que las relaciones son las que determinan los elementos sobre los cuales se ejerce el poder (Foucault, 1976, Amigot, 2005).

Para Foucault, en las relaciones de poder siempre aparecen fuerzas de oposición a la acción de una fuerza que es lo que se llama resistencia. Define la resistencia como un efecto del mismo poder al que se opone. Para Judith Butler (2001), Foucault hace un desplazamiento desde el discurso sobre la ley, en el sentido jurídico, que supone a un sujeto subordinado por el poder, a un discurso sobre el poder que es un campo de relaciones productivas, reguladoras y contestatarias. Para Foucault, el aparato disciplinario que es el regulador social instituye condiciones controladoras, y al mismo tiempo favorece la aparición de condiciones para subvertir lo regulado (Butler, 2001).

Para algunos académicos, el concepto de resistencia en Foucault se inspira en la propuesta de la física. En mecánica, la resistencia es la propiedad que tiene todo cuerpo de oponer una fuerza en sentido contrario y equivalente a la acción del primer cuerpo. Aplicado al sujeto, éste nace resistiendo y es, en esta capacidad de reacción, donde se constituye como tal, donde construye el tiempo de la experiencia. Se defiende, reacciona de mil maneras a las fuerzas que inciden sobre su cuerpo y sobre sí. La resistencia, entonces, es la capacidad de todo sujeto de reaccionar, de manera presente o virtual, de oponer una fuerza en sentido contrario a la acción que se ejerce sobre él. Para Foucault, la resistencia es parte constitutiva de las relaciones de poder, es el ejercicio de la libertad (Foucault, 1983, García, 2001).

En el caso de este grupo de estudiantes, los acontecimientos que configuran sus relatos develan acciones mediadas por una lucha permanente entre fuerzas que se imponen desde lo instituido y hegemónico y la construcción de significados diferenciados que se acercan y se distancian de esas fuerzas predominantes.

Las formas de resistir y ejercer poder en estos jóvenes consisten en actuar críticamente frente a la sociedad desde una indiferencia, pesimismo y absolutismo extremos como una forma de actuar sobre lo instituido y transformar la fuerza que se ejerce sobre ellos en otra fuerza que se devuelve y puede afectar el exterior.

*“...yo creo que soy una persona muy crítica y por eso afirmo que en este país las cosas están tan mal que no hay nada por hacer, los jóvenes somos ignorados permanentemente y ya simplemente no nos interesa participar. Lo único que puede pasar que rompa este círculo repetitivo de desastre es una guerra total, que se llegue a la crisis máxima a ver si así sobre nuestros despojos, podremos construir sociedad, país. Hoy estoy convencida que la sociedad está muerta, aquí el lema es sálvese quien pueda y viva de acuerdo a las circunstancias. Por esto mi decisión como mujer joven que soy es vivir el momento tan intensamente como pueda y no planear nada. No espero formar familia, ni conseguir trabajo, ni tener pareja, estudio porque es parte de mi presente, pero de esto no espero sino vivir el presente”*  
(UE07).

Se hace evidente una cómoda distancia como acción inhibitoria frente a lo impuesto, que describe una actuación contestataria que privilegia lo particular, la autocomplacencia sobre lo colectivo.

*“Actuar en lo público es hacer lo que me de la gana, vivo como quiero, mi familia me manda buena plata y solo tengo que preocuparme por vivir, estamos acabando con el planeta, la sociedad está fregada, los políticos son ladrones, todo el mundo quiere aprovecharse del más pendejo, por eso no se puede dar papaya, mi lema es hacer lo que quiero, preocuparme por lo mío, saborear la vida antes de que se acabe. Ahora, lo demás no me importa” (UD 06).*

También se manifiesta la primacía de lo privado (individual) como elemento de lo público que se nutre de la acción y toma de decisiones originadas en la construcción propia de los jóvenes.

*“Para mí, la acción en lo público tiene que ver con lo que yo soy como persona y se refleja en la forma como vivo mi vida diaria y los demás pueden observar, como la misma palabra lo muestra, lo público es público, todos lo ven, la forma como transito en la ciudad, me relaciono con ella es mi actuar en lo público, es una relación mezclada entre lo privado que es lo mío, lo que soy, lo particular y lo público que tiene que ver con otros, o mejor lo que es visible a los otros pero es lo mío. Esto me hace pensar en como me construyo como persona y creo que me construyo alejándome de lo que no me gusta, mi prioridad es aprovechar lo que la vida me da, por eso gozo la vida, la universidad, me quiero formar bien para vivir bien, creo que eso depende de qué tan hábil es uno y yo no me meto en líos, paso sin notarme pero creo que es mejor, por eso creo que en lo público no me ven porque no llamo la atención y esa es mi estrategia” (UA01).*



En estos textos, las acciones de los jóvenes también aluden a actuaciones de lucha en las que los universitarios concentran su energía en un nudo resistente, constituido por la relación del individuo consigo mismo como fuerza que, desde su subjetividad, penetrada continuamente por la confrontación y el dialogo, transforma su energía para afectar lo externo y afectarse a sí mismo. Esta confrontación muestra no sólo una prerrogativa por lo particular sino, además, una reflexión y preocupación de los universitarios por las condiciones de la sociedad actual y por su responsabilidad social.

*“...me preocupa mucho el futuro de la sociedad que veo en caos, pero no veo que pueda hacer nada, porque creo que en el mundo la gente vive hoy cada cual preocupado por lo suyo, no hay interés por los demás, yo confieso honestamente que, como joven que soy, me preocupa el futuro porque no lo veo y lo único que veo que puedo hacer es vivir de una manera honesta, quiero decir trato de actuar coherentemente con lo que pienso y creo que desde ahí apporto o puedo aportar en medio de una realidad interesada en lo mundano, deshonesto y caótico” (UF10).*

Esta lucha de los jóvenes también muestra acciones que buscan independencia y autodeterminación desde la estrategia de constituirse como agentes sociales que a partir de su forma de acomodarse a la estructura social, la impacten.

*“Yo actúo en lo público desde el colectivo al que pertenezco, trabajo en Clubes con la comunidad y el hacer parte de un colectivo nos aleja de las organizaciones tradicionales que no nos interesan, yo diría que las trascendemos por nuestra forma de organización y por la forma como vemos la realidad, el diagnóstico que hacemos identifica una sociedad y país que no ofrecen oportunidades, lo que se hace desde el*

*Estado es poco, pero si nosotros como jóvenes, que nos pensamos como sujetos autónomos y comprometidos, partimos desde la base sin negar los espacios institucionales, sino aprovechándolos para intervenir en una realidad difícil, podemos ir haciendo algunas cosas. Creo en la horizontalidad y cuestiono las jerarquías y estoy convencido que hago más uniéndome a las instituciones y aprovechando lo que ofrecen para aportar desde ellas que simplemente criticándolas sin hacer nada...” (UG12).*

Este joven trasciende lo particular, lo trenza con lo colectivo como una estrategia potencial que fortalece el tejido social.

En la obra de Foucault, para García (2001), la resistencia aparece como la fuerza principal, o superior a todas las fuerzas involucradas, ya que como bien lo expresa el autor, la resistencia “*obliga, bajo su efecto, al cambio de las relaciones de poder ... La resistencia es la palabra clave de este proceso*” (Foucault, citado por García, 2001).

Los acontecimientos de las narrados por los jóvenes ilustran acciones que hacen explícitas diversas fuerzas que se entretajan, remiten unas a las otras, convergen o se oponen y tienden a inhibirse. (Foucault, 1983, García, 2001).

Estas formas de resistencia de los jóvenes universitarios son sutiles, no son fácilmente perceptibles, se van tejiendo progresivamente en sus prácticas cotidianas y su proliferación produce tensiones y conflictos con la organización social, mientras promueven cambios en las prácticas de reproducción social. En palabras de Maffesoli, es la tensión permanente, vivida en la actualidad, entre lo instituido, percibido como distante, y los procesos instituyentes centrados en lo

cotidiano, lo subjetivo, lo emotivo y lo plural. Para Maffesoli hay una emergencia de lo “banal”, reveladora de creatividad y astucia, como manifestación de resistencia a la imposición excesiva de ritmos preestablecidos (Maffesoli, 2005).

Las estrategias usadas por los jóvenes, oscilan entre la pasividad y la indiferencia, fundamentadas en una reflexión crítica y un proceso de autoafirmación. Y una actuación comprometida con su subjetividad, preocupada por la construcción “incierta” de lo común y afrontada estratégicamente. Son formas de enfrentarse a situaciones sociales específicas, mientras se busca su transformación. Las acciones de resistencia de los universitarios trascienden la mera supervivencia, la indiferencia y el conformismo por estrategias complejas que reconstruyen lo social con un horizonte de reconocimiento.

Se ve aquí una ruptura con los planteamientos instituidos sobre lo público como el espacio de lo común, de la organización y participación pública en pro de lo cimentado y diferente a lo privado. En los jóvenes hay un desentendimiento radical de lo que se pretende público, y esta desafección “*implica un abandono que deja sin contenido a la política y marca así su caída libre*” (Maffesoli en Aranda, 2005). Hay una explícita despolitización de lo público y una dinámica social concentrada en preocupaciones cotidianas e intereses de los jóvenes. Lo político es un importante componente de lo público, en términos de Arendt (1997), lo constitutivo de lo político es la pluralidad de lo público, la pluralidad es condición de la política en el sentido que la hace necesaria y posible. Como lo señala Arendt (1997, 1993) si todos fuéramos exactamente iguales, no tendríamos necesidad de dar a conocer, a los demás, nuestras diferencias de opinión y perspectivas, porque no las tendríamos. Si no fuéramos distintos, no requeriríamos de la acción y el

discurso para entendernos y revelarnos como iguales y distintos. La pluralidad es esa distinción, lo singular que somos y nos diferencia de los otros. Esta condición, la pluralidad, requiere siempre de acuerdos que garanticen la igualdad y es lo político lo que los posibilita.

Estos jóvenes asignan significados a lo público en los que se manifiesta una tensión entre el ser individual que trasciende lo privado y se incorpora e interviene constitutivamente en lo público y la relación con los otros que requiere llegar a acuerdos para construir lo común, el ámbito del encuentro con los otros. En esta tensión fluctuante hay una notoria presencia de las vidas de los jóvenes construidas cotidianamente en medio de la lucha permanente entre las fuerzas instituidas desde lo social, familiar y educativo, y otras que surgen de sus subjetividades. Estos jóvenes luchan por poder ser en un mundo complejo, con múltiples contradicciones. Se evidencia una despolitización de lo público en su alejamiento de lo político y en un repliegue en los asuntos particulares. Las condiciones materiales, sociales e históricas que han vivido y viven estos jóvenes, se entretajan en su constitución subjetiva y se manifiesta en sus acciones que van formando procesos instituyentes que transforman lo instituido. Se está dando una conjunción entre lo privado (individual) y lo público que produce una mixtura y reconstruye lo público. Los significados de lo público encontrados aquí, obligan a repensar este ámbito de lo humano, invitan a mirarlo desde unos lentes diferentes a los que nos acostumbramos a usar en un momento histórico en el que la oscilación constante entre lo instituido y lo instituyente es una característica irrefutable de lo social (Maffesoli, 2005)

### 3.3.2 RELACIONES ADULTO-JOVEN

La categoría analítica *relaciones adulto-joven* alude a las interacciones entre los jóvenes y los adultos, mediadas por las actitudes, gustos, intereses y preocupaciones de los jóvenes frente a su vida cotidiana, que evidencian diferencias, acuerdos, encuentros, desencuentros y conflictos con los adultos. Esta es una categoría relacional constituida por relaciones de fuerza que atraviesan el campo social y se precisan en interacciones particulares, en las que estas relaciones de fuerza se originan y se desarrollan, para concretarse en relaciones de poder (Foucault, 1983; Guareschi, en Duso, 2007).

Las relaciones adulto-joven se configuran a partir del entramado de acciones que inducen otras acciones encadenadas mutuamente. Esta categoría se construye en tres subcategorías que recogen los diferentes significados de las relaciones adulto-joven en los relatos de los jóvenes y los aspectos que las caracterizan. Las subcategorías de esta categoría son: control, marginación-exclusión y distanciamiento. El cuadro # 2. Presenta las subcategorías que emergen de las tramas narrativas de los jóvenes universitarios.

Cuadro # 2

CATEGORÍA RELACIONES ADULTO-JOVEN		
SUBCATEGORÍAS		
CONTROL	DISTANCIAMIENTO	MARGINACIÓN EXCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los adultos creen que siempre tienen la razón.</li> <li>• Las relaciones generacionales, No dar motivo para no generar desconfianza.</li> <li>• Aparentar sumisión ante la autoridad para evitar el conflicto mientras se hace lo que se quiere.</li> <li>• Hacer lo que se quiere asegurándose de que el otro queda tranquilo.</li> <li>• Los adultos son cerrados e intransigentes en la forma de ver el mundo.</li> <li>• Sus relaciones se rigen por una subordinación a lo establecido socialmente y expectativas sociales, a tomar en consideración los lineamientos propuestos por los adultos, considerarlos referencia de acción.</li> <li>• Es crear conflicto para hacer lo que se quiere, ponerse brava para poder viajar.</li> <li>• Aprovechar las ventajas de protección y comodidad que la sociedad les brinda.</li> <li>• Respetar las normas mínimas que la sociedad tiene para la sana convivencia.</li> <li>• Padres no controladores, complacientes, exceso de libertad, necesidad de control.</li> <li>• Estar siempre sometido a lo que digan los que mandan, mi sueño es irme cuando termine la universidad porque aquí no hay oportunidades.</li> <li>• si uno hace lo que ellos quieren y uno no los contradice, los tiene en el bolsillo y eso hago, creo que tenemos formas de ver la vida diferente, pero yo prefiero no contradecirlos y así todo esta bien.</li> <li>• La dependencia el adulto pone las reglas y el joven las sigue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenerme al margen, distante me conviene. Las relaciones con los adultos están mejor si cada cual se preocupa por lo suyo y no se limita por el otro.</li> <li>• La distancia física mejora las relaciones con los padres. La distancia física disminuye el control y da independencia.</li> <li>• En una sociedad caótica la indiferencia mutua es una alternativa.</li> <li>• Sus relaciones con los adultos parecen centrarse en un distanciamiento ideológico mientras se mantiene una dependencia económica.</li> <li>• Los jóvenes no tienen responsabilidad social. Piensan que a papaya partida, papaya comida, se les da un dedo y toman toda la mano.</li> <li>• Distanciamiento de los adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las relaciones de los jóvenes con los adultos y la sociedad es inequitativa y atropellante.</li> <li>• Los adultos no reconocen a los jóvenes como interlocutores válidos.</li> <li>• Los adultos dejan hablar a los jóvenes pero no los escuchan.</li> <li>• Relación problemática caracterizada por la discriminación, señalamiento y crítica de los adultos, y la protesta con la imagen desde el Joven.</li> <li>• Exclusión, no reconocimiento, ausencia de espacios de participación.</li> <li>• Imposición del silencio.</li> <li>• La pérdida de tolerancia.</li> <li>• Asumir posiciones extremas, intransigentes e intolerantes</li> <li>• Estar limitado.</li> </ul>

CATEGORÍA			
RELACIONES ADULTO-JOVEN			
Subcategorías	CONTROL	DISTANCIAMIENTO	MARGINACIÓN EXCLUSIÓN
	Subordinación pasiva Subordinación astuta Afrontamiento manipulador	Desconfianza Aparente protección Sumisión sutil	Inequidad opresora Imposición estereotipos Relegados a la periferia Autocentramiento adulto

### 3.3.2.1 CONTROL

Esta subcategoría se constituye a partir de las regulaciones que ejerce la organización social, en manos de los adultos, mediante la supervisión de los jóvenes, a fin de garantizar el orden instituido. Esta subcategoría fluctúa entre una gama de relaciones subordinadas a lo que los otros –adultos y sociedad– demandan y exigen. Otras relaciones son sutilmente subordinadas y manipuladoras.

El primer matiz de estas relaciones de control adulto-joven muestra interacciones de los universitarios con los adultos regidas por la *subordinación* a lo establecido socialmente y a las expectativas sociales. Hay dependencia y aceptación relativa de los lineamientos de los adultos. Los jóvenes toman como referencia para sus acciones las orientaciones dadas por los adultos y en algunos casos establecen relaciones solidarias y cómplices con sus padres. Por otro lado, obedecen sumisamente las normas a pesar de tener reservas frente a su legitimidad.

*“...los grandes...ellos son quienes han establecido las reglas que hay que seguir y nosotros como jóvenes lo que hacemos es tratar de seguirlas y estar pendientes de la aprobación o no de quienes manejan la sociedad” (UE08).*

Se expresa una cercanía e identificación con los lineamientos de los padres.

*“En mi caso personal mis padres con quienes tengo una relación muy buena, abierta y respetuosa y con quienes puedo discutir abiertamente sobre diferentes temas, son como el punto de referencia que yo tengo en cuenta...” (UF10).*

*“...sentía que el apoyo de mi madre, en ese instante, fue invisible pero ahora siento que en el silencio o con el silencio se apoya más que con gritos, algarabía y regaños...” (UF09).*

Algunas relaciones muestran una interacción joven-adulto en el ámbito familiar que es valorada por los jóvenes como orientadora y favorable para su desarrollo y autonomía. También se deja descubierta una valoración positiva al reconocimiento equitativo que hacen los adultos de los jóvenes y a la posibilidad de encuentro comunicativo.

*“Las relaciones con los adultos son buenas porque me tratan como adulta, antes eran menos buenas porque no entendían lo que yo quería decir, antes me controlaban la hora de llegada, ahora el control es menos, vivo con mis padres de una manera mas independiente dentro de lo tradicional, siento la confianza de mis padres, en una reunión mi padre dijo: “Liliana salió anoche, si se porta bien o*



*mal es problema de ella porque yo ya la crié”; creo que el se siente seguro porque crió a sus hijos con decisión y criterio” (UD06).*

Igualmente, estiman a su favor, como una oportunidad que se debe aprovechar, las ventajas de protección y comodidad que la sociedad les brinda. Hay conciencia de unas condiciones materiales de existencia favorables de las que hay que beneficiarse.

*“...somos muy favorecido,s vivimos bien tenemos lo necesario, nos la gozamos y lo único que tenemos que hacer es estudiar....” (UE08).*

*“....mis padres son muy protectores, piensan que lo importante es que sus hijos estudien, si en el futuro no hay trabajo seguiremos estudiando...” (UE07).*

En estos jóvenes, hay una valoración positiva de su situación social y una aceptación de las regulaciones implicadas en las relaciones que tienen con los adultos, frente a las que se muestran conformes.

Sin embargo, también emerge un ligero matiz de inconformidad en estas relaciones subordinadas, que se expresa en frases como las siguientes: “...las relaciones que tengo con los adultos son de dependencia, ellos ponen las reglas y yo las sigo...”, lo que hace evidente un menor grado de consentimiento<sup>38</sup> en la relación de poder

---

<sup>38</sup> Para Foucault “el poder existe solamente cuando es puesto en acción, incluso si él esta integrado a un campo disperso de posibilidades relacionadas a estructuras permanentes. Eso también significa que el poder no es una función de consentimiento. En sí mismo no es una renuncia a la libertad,

con los adultos y una aceptación cautelosa de las reglas supeditada a algún tipo de beneficio.

Con respecto al segundo matiz de la **subcategoría control**, las relaciones de subordinación sutil, se dan cuando los jóvenes interactúan con los adultos desde una “simulación de sometimiento” que disfraza sus intenciones y beneficia sus intereses.

*“...en mis relaciones con los cuchos hay una cosa clave, es seguirles la corriente: si dicen que eso es verde, es verde, si dicen que es de noche, es de noche... así me los quito de encima y hago lo que yo quiero...” (UA02).*

*“Con los profesores se que si uno hace lo que ellos dicen y no los contradice, los tiene en el bolsillo y eso hago, creo que tenemos formas de ver la vida diferente, pero yo prefiero no contradecirlos y así todo está bien...” (UG11).*

Aparece aquí un mecanismo que, desde la perspectiva de Foucault, es una estrategia de poder puesto que crea pautas de acción previendo probables acciones de los otros. Los jóvenes estudiados actúan conforme a acciones posibles de los adultos, que limitan y afectan sus intereses, inhibiéndolas con

---

una transferencia de derechos, el poder de cada uno y de todos delegado a unos pocos (que no preveen la posibilidad de que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o mantenimiento del poder); el relacionamiento de poder puede ser resultado de un consentimiento mas importante o permanente, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso”. Foucault, (1983: 15)

otras acciones que amplían sus posibilidades de actuación. Estas acciones de los agentes jóvenes concretan una duplicidad conveniente: para hacer lo que uno quiere hay que camuflarse: “...¡pilas! no dé motivos para no generar desconfianza...”. Esto interroga a quien está ejerciendo el control, pone en evidencia la lucha permanente de fuerzas entre jóvenes y adultos, y hace explícita la estrategia de lucha, como potencia de las relaciones de poder entre jóvenes y adultos (Foucault, 1983). Ante unas fuerzas percibidas como restrictivas, los universitarios deslegitiman lo impuesto oponiendo a su discurso la acción.

El tercer aspecto de esta subcategoría son las relaciones conflictivas de confrontación explícita con los adultos. Aquí, vuelven a aparecer los jóvenes como agentes de acciones inhibitorias, que buscan contrarrestar acciones de control de los adultos en su vida cotidiana, generando conflictos que distraigan la atención del asunto central y permitan obtener lo que se quiere. Se analizan los mecanismos que permiten una confrontación que el joven puede controlar.

*“..mi familia es muy sobreprotectora... la primera vez que me invitó a viajar, mis padres no me dejaron, les rogué como un mes, armé un lío y me fui brava con ellos...” (UA02).*

*“yo no me dejo. Mi mamá es muy intensa... quiere controlar mi vida y le cuesta ver que ya no soy una niña...se le olvidó que ella también fue joven y yo se lo recuerdo cada que puedo....” (UD06).*

El conflicto y la astucia se utilizan como estrategia para relacionarse con los adultos y alcanzar los fines.

La subcategoría **control** de la categoría **relaciones adulto joven**, despliega un abanico de interacciones que fluctúan entre relaciones de poder subordinadas con diversos grados de consentimiento, pasando por una subordinación simulada que utilizan como estrategia un juego doble y pasa por unas relaciones de conflicto estratégico, un conflicto conveniente que tiene una agenda oculta.

### 3.3.2.2 SUBCATEGORÍA DESCONFIANZA/DISTANCIAMIENTO

En las relaciones adulto-joven, se tejen acciones que indican un alejamiento de los adultos. Este distanciamiento se expresa en la cautela, la aprehensión, el recelo y el temor que aparecen en las narraciones de los jóvenes al relatar sus experiencias, y que señala la **desconfianza** como característica de estas relaciones:

*“Mi relación con los adultos se describe en una palabra LA DESCONFIANZA, “satanizan” los espacios de los jóvenes, creen que todo lo que hacemos es desenfrenado y no tenemos control. No se dan cuenta que cuando un padre duda de lo que hace su hijo en la calle, es porque no confía en la educación que le dió. Eso lo siento cuando propongo o hago algo, la forma de dudar, de preguntar de los adultos (padres, profes, autoridades, todos los grandes) me hace sentir que estoy equivocada y hay algo malo en mis propuestas, como cuando los chicos del condominio en el que vivo con mi familia querían hacer una*

*sorpresas para los grandes y me dijeron a mi y a Juan, que éramos los dos no tan grandes bacanes del condominio, que les ayudáramos, pero que nadie podría saber nada porque era una sorpresa para los papás y mamás, a mi me pareció una bacanería que pelaos de 9, 10, 11 años tuvieran la idea de sorprender con algo chévere a sus padres. Lo que querían hacer era una mini teca para grandes, con todo lo que a ellos les gusta. Para esto recogieron plata, nosotros les ayudamos, trabajamos como quince días, cuando de pronto se armó el lío. Citaron a reunión urgente con la junta porque nosotros estábamos metiendo a los pelaos en cosas raras, hasta hablaron de alcohol y drogas, pura fantasía de los padres, retorcieron lo real en un acto de perversión. Desde eso, no me meto con nada, estoy al margen y trato de no darle motivo a mis padres para que no desconfíen pero siempre siento que están dudando. Para mí, esto refleja claramente mi relación con los adultos”* (UB04).

Anthony Giddens (1996) dice que la confianza es un aspecto individual y social de lo que él llama “seguridad ontológica”, denota la convicción de los seres humanos en la continuidad de la identidad propia y en la constancia de los medios circundantes de acción social y material. Para el autor, la confianza alude a la obtención de un cierto sentido primario de seguridad ontológica. Muestra cómo la confianza instaurada entre un niño y sus padres provee una defensa de protección frente a las amenazas y los peligros potenciales propios de las actividades cotidianas. Esta confianza se establece desde una rutina de prácticas que coartan a los actores sociales al imponerles unos límites de acción. En estos jóvenes, hay una clara fractura de la confianza, generada por la incertidumbre de si las acciones particulares responden a las expectativas sociales de los grupos de referencia. Hay una relación de desconfianza mutua entre jóvenes y adultos. Para

los universitarios, los adultos atribuyen cualidades perversas a las acciones de los jóvenes mientras estos reaccionan alejándose afectivamente de quienes no los reconocen como interlocutores válidos.

Esta actitud produce una distancia de los jóvenes con respecto a los adultos, motivada en la certeza de que poco pueden esperar de ellos para orientar y asegurar su propio proceso de independencia personal (Gil, 2004).

Las relaciones de desconfianza mutua entre jóvenes y adultos se traduce en una serie de tensiones. La primera, está referida a la desconfianza de los adultos sobre los jóvenes, considerados problemáticos, incapaces, inmaduros e irresponsables.

*“...quedamos berraquísimos. Era el colmo que por el hecho de ser jóvenes, llevar el pelo largo, tener unos tatuajes y estudiar en una universidad pública, ya éramos sospechosos, culpables de algo que no supimos qué era. Por eso, detesto los autoritarismos institucionales y sociales” (UA01).*

*“Sin embargo, creo que los adultos piensan que estamos perdidos, locos, que esta es la sociedad del futuro y que no va a quedar nada para los nietos de los jóvenes de hoy, pienso que esa es una percepción muy trágica y no la comparto...” (UF10).*

*“Eso lo siento cuando propongo o hago algo, la forma de dudar, de preguntar de los adultos (padres, profes, autoridades, todos los grandes) me hace sentir que estoy equivocada y hay algo malo en mis propuestas...” (UG11)*

Los jóvenes se refieren a los adultos como dogmáticos, autoritarios, ambivalentes, controladores y reaccionan con prevención. Se sienten señalados e incomprendidos por los adultos y hacen un reclamo a esa generación por su incapacidad de reconocer las diferentes maneras de ver el mundo, influidas por las dinámicas sociales contemporáneas. En las relaciones con los otros, la confianza genera seguridad, bienestar y autodeterminación, mientras la desconfianza produce incertidumbre, aislamiento y estancamiento.

*“...no sé si por ser profesores, siempre piensan que tienen la razón y la última palabra frente a algo. No veo una posición abierta frente a otros puntos de vista que en algunos casos se oponen a los suyos. Para mí, las personas mayores no suelen aceptar el cambio de tiempo, época y forma de ver las cosas que la nueva generación tiene en estos últimos tiempos...” (UB04).*

La segunda tensión se hace evidente en acciones de control de los padres, motivadas por lo que los jóvenes ven como excusa para una aparente protección.

*“Siempre que viajo, mis padres se estresan mucho y me da muchas recomendaciones, en este caso el problema radica en la tranquilidad. Viven muy preocupados por lo que me pueda pasar y no me dejan vivir. Mi problema con ellos es que siempre creen que algo me puede pasar y todo lo que quiero hacer es una preocupación para ellos, creen que me tienen que estar protegiendo y yo no me siento en peligro” (UA02).*

*“En estos días, tuve una discusión con mi padre porque él cree que las mujeres debemos estar en la casa todo el día. La discusión no fue tan fuerte como cuando yo estaba entrando en la adolescencia, pero sí fue maluca, decidí darle la razón pero dos segundos después salí de la casa y quedó un poco molesto. Al día siguiente, me saludó normal y me recordó que no es que me quiera enclaustrar sino que me está protegiendo...Este conflicto sirvió para entender las actitudes de mi familia en cuanto a mi protección y creo que más que protección es el sentirse como si estuviesen quedando solos, lo que creo genera temor normal en los padres...”*  
(UF09).

Algunos de estos jóvenes creen que más que protegerlos, sus padres lo que quieren es controlarlos y utilizan la preocupación por su seguridad como disculpa para ejercer un mayor control. Mientras otros manifiestan que son percibidos por los adultos como personas vulnerables, en riesgo, incapaces de protegerse y las consecuencias las viven en las limitaciones que imponen en sus vidas cotidianas.

Todo esto hace alusión a los mecanismos de control ligados al poder hegemónico de los adultos y a las fracturas de ese control supremo, generadas por los cambios de época. Los nuevos tiempos enmarcan la lucha entre la dominación y la autodeterminación en el proceso de configuración de los jóvenes como producción social (Alonso, 2004).

El tercer matiz de esta subcategoría de **desconfianza** se entiende como una hábil práctica de sumisión sutil de los jóvenes que se describe en expresiones como: “...diga que sí, pero haga lo que quiera...”. Los jóvenes utilizan esta estrategia para evitar generar desconfianza en los adultos: no contradicen sus opiniones, aceptan



seguir sus recomendaciones, incluso reconocen la opinión del otro, la respetan como diferente a la suya para no cambiar la propia. Esta sagaz estrategia les facilita liberarse del control y hacer lo que pretenden, produciendo en los adultos una ilusión de control sobre ellos.

*“Vivo aquí en Medellín en mi casa pero cada cual en lo suyo, mi papá me da todo lo que necesito si yo no armo enredos y yo vivo como quiero y no me meto en sus cosas y así todos felices” (UE08).*

Lo mismo ocurre con la joven que cuenta la discusión con su padre que se transcribe arriba, ella le expresa verbalmente a su padre que acepta lo que él dice con respecto a que *“las mujeres deben estar en la casa todo el día”*, sin embargo, manifiesta verbalmente lo que su padre quiere oír, le da la razón, pero actúa de acuerdo a lo que piensa y en oposición a lo que expresa, se va inmediatamente de la casa.

Se establece así una distancia entre las practicas cotidianas y tradicionales, que crean límites y buscan ser un escudo protector. Con estas estrategias, hacen explícita una lucha por la emancipación que les permita ampliar su horizonte de experiencias y desarrollar sus posibilidades de autodeterminación (Lechner, 2002).

Este creciente distanciamiento lo utilizan como estrategia. Prefieren la distancia física de sus padres porque mejora las relaciones con ellos, disminuye el control y facilita la emancipación.

*“Como ya no vivo con ella, ahora las cosas van muy bien. Pienso que he madurado bastante y creo que ahora la quiero más. El problema reciente es que mi madre quiere que yo regrese a la casa cuando termine la universidad y yo no quiero. Soy joven y quiero vivir mi vida y en mi casa me sentiría muy limitada. Las cosas se han arreglado porque estoy lejos y la distancia ha hecho que las relaciones mejoren...” (UDO6).*

### 3.3.2.3 SUBCATEGORÍA MARGINACIÓN-EXCLUSIÓN

Esta subcategoría expresa el proceso en el que determinados colectivos se alejan de una centralidad simbólica. El espacio marginal es un punto intermedio entre la integración y la exclusión (Stivill, 2003). La exclusión es una forma de supresión social, en la que se niega la posibilidad de participar a alguien en aspectos claves de la sociedad. En la exclusión social, la participación es el concepto central, y se manifiesta en la imposibilidad de incorporación de sectores de la población a la comunidad social y política, lo cual implica una negación sistemática de los derechos ciudadanos y de la igualdad ante la ley y las instituciones públicas (Fleury, 1998). Burchardt, Le Grand & Piachaud (2002) definen la exclusión como la falta de reconocimiento e identifican cuatro dimensiones relacionadas con la inclusión:

- ✓ El consumo: la capacidad de adquirir bienes y servicios.
- ✓ La producción: la participación en actividades económicas o socialmente valiosas.

- ✓ La participación política: involucrase en la toma de decisiones locales y nacionales.
- ✓ La interacción social: integración con la familia, los amigos y la comunidad.

Cada una de estas dimensiones representa un resultado que se expresa en términos de derechos del ciudadano, la falta de participación en una sola de estas dimensiones es suficiente para hablar de exclusión social.

Los jóvenes universitarios expresan en sus narraciones que sienten limitadas sus posibilidades de participación principalmente en las dimensiones políticas y de integración social.

Para estos jóvenes, las relaciones con los adultos en el ámbito privado de la familia y en el espacio público de la sociedad no son equitativas, son privativas de la libertad individual (inequidad opresora).

*“Una vez, venía con dos amigos caminando por la avenida Santander, eran las 5 de la tarde cuando aparecieron unos policías. Nos hicieron requisa y mientras la hacían, decía el de más rango a los otros que nos revisaban busquen bien que estos peludos, con esa facha algo deben tener. Mientras tanto, nos empujaban, trataban mal, nos decían maricones, digan a ver que llevan, para dónde van, qué van a hacer y cualquier cosa que encontraban o decíamos parecía inculparnos más de algo que no sabíamos qué era. Encontraron los carnets de la universidad y ahí mismo dijo el policía, pilas que estos deben ser revoltosos, después de un rato nos dejaron ir y quedamos berraquísimos. Era el colmo que por el hecho de ser jóvenes, llevar el pelo largo, tener unos tatuajes y estudiar en una universidad pública, ya éramos*

*sospechosos, culpables, por eso detesto los autoritarismos institucionales y sociales. La sociedad que sólo tiene una voz que es la de los adultos, nos atropella y nos silencia criticándonos. Pasan por encima de nosotros todo el tiempo y cuando nos ven somos un peligro. Esto me genera rabia, desconfianza, inseguridad e indiferencia...” (UD05).*

Hay reclamo en los relatos de estos jóvenes por el señalamiento al que se sienten expuestos por algunos sectores de la sociedad, como consecuencia de la representación negativa que se tiene de ellos, explícita en las reacciones discriminatorias asociadas a su condición de joven (imposición de estereotipos). Son vistos como exóticos, diferentes, peligrosos, un grupo fuera de control al que hay que someter. Esto confirma lo que Nancy Lesko (2003) y Mike Males (1996) califican como solución fácil y cómoda para el mundo adulto que ve a los jóvenes como chivos expiatorios de los problemas de la sociedad contemporánea.

Se hace evidente, además, una relación de poder entre adultos y jóvenes que esquematiza una lucha transversal e inmediata entre estas dos generaciones (Foucault, 1983). Los universitarios participantes en este trabajo hacen explícito un cuestionamiento a las instancias de poder cercanas, que obran sobre ellos y polemizan su status individual.

En lo social y en lo político, los universitarios también se sienten relegados a la periferia al detectar relaciones asimétricas con los adultos, y al sentirse ignorados, cuando no se les reconoce como interlocutores válidos. Hablan pero no se sienten escuchados porque los adultos no se toman la molestia de considerar lo

que ellos dicen, los dejan hablar pero no los tienen en cuenta, algunos piensan que más bien hay cierto aprovechamiento de los adultos.

*“Yo creo que los grandes se libran de nosotros dejándonos hablar pero no nos escuchan” (UB03)*

*“En Caldas hay mucho cuento con lo de las políticas de juventud, el consejo departamental y los consejos municipales, desde hace largo, pero eso es pura carreta cuando empecé a oír sobre eso era un cuento loco que me sonó, fui a todo lo que hicieron en Chinchí. Me sonó porque era que nosotros como jóvenes pudiéramos hacer algo por lo que nos interesa, pero que va era un cuento faltón que bien aprovecharon los politiqueros que se la quieren ganar toda apenas llegaron donde querían nosotros estorbamos y todo lo que dijimos que íbamos a hacer ya no les sonó a esos que primero nos daban cuerda y la falla es que confiamos, dimos papaya y ellos la aprovecharon (UG12).”*

Hay una distancia de los adultos en relación con los jóvenes, percibida por estos como un centramiento de los adultos en su generación (autocentramiento), porque supuestamente saben más, tienen capacidad de decidir sobre los demás y han vivido lo suficiente para saber qué hay que hacer. Los universitarios captan la estigmatización homogenizante de la que son objeto y que los hace ver como seres incapaces, irresponsables, sin experiencia, en formación, lo que no les permite estar al mismo nivel de los adultos y obstaculiza sus posibilidades de participación social y política. En este sentido, los universitarios se sienten

excluidos socialmente al no tener reconocimiento de sus derechos, ni libre acceso a las instancias públicas para hacer de esos derechos una realidad.

Frente a estas implicaciones, los jóvenes actúan en el contexto de las fuerzas que convergen en el tejido social y penetran todas sus redes. Configuran su actuación desde lo prescriptivo-regulado, como una estrategia que busca incorporarse a la dinámica social. Como lo expresa Foucault, los fines de las instituciones sociales son fijar, ligar a los individuos, en este caso a los jóvenes, a un aparato de normalización que busca garantizar el orden social. Sin embargo, en este proceso, el efecto sobre los jóvenes es el desconocimiento de sus derechos, sus voces silenciadas dentro del espacio psicológico y el espacio público constituido por la opinión (Foucault, 1991).

Puede observarse, entonces, que los significados de los relatos de este grupo de jóvenes universitarios hacen alusión clara a la exclusión, derivada del centramiento de los adultos en ellos mismos, lo que crea un mundo autoreferencial que no permite reconocer a los otros ni definir estrategias de acción que trasciendan la reproducción de lo existente.

Las relaciones adulto-joven, en los relatos de estos jóvenes, revelan una tensión permanente, unas relaciones de poder caracterizadas por el control ejercido consistentemente por los adultos, el centramiento en sus referentes y su desconfianza hacia los jóvenes. Frente a esto, los universitarios responden, algunos, poniendo una distancia en las relaciones con los adultos, como estrategia de blindaje que los protege en sus interacciones con esa generación. Otros

intentan seguir lo establecido como mecanismo que les permita integrarse socialmente.

Paradójicamente, los estudiantes son un grupo privilegiado al poder acceder a condiciones materiales y sociales que, en comparación con otros jóvenes sometidos a vivir en condiciones precarias, les ofrece muchas posibilidades para su desarrollo. Sin embargo, sus experiencias de vida los han involucrado en una intensa lucha con las fuerzas ideológicas e institucionales ejercidas por las generaciones adultas centradas en ellas mismas que dificultan su integración social y les producen un preocupante distanciamiento y desencanto que fragmenta a la sociedad, antagoniza a las generaciones y agudiza el conflicto social.

### **3.4. SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO Y LAS RELACIONES ADULTO-JOVEN**

El contexto socio–histórico de este grupo de jóvenes universitarios permite reconocer sus condiciones materiales y sociales de existencia, y los hechos históricos que han dejado huella en el proceso a través del cual estos jóvenes se han constituido como individuos singulares. El análisis de los aspectos mencionados permitió evidenciar la similitud de sus circunstancias sociales y materiales, y de los acontecimientos históricos que les ha tocado vivir. Este grupo de universitarios pertenece a una misma generación, que hace interpretaciones y vive situaciones similares, que al interactuar con el legado cultural que reciben,

construyen significados compartidos por la misma generación de la que hacen parte (Corsten, 1999).

Los jóvenes muestran características que los configuran como una generación individualista, que actúa según el criterio de cada uno, y rechaza las delimitaciones colectivas. Hay una búsqueda de afirmación de sus *sí mismos* que prioriza lo subjetivo. Es una generación que no hace explícita su inclinación ideológica, ni su identificación con un grupo específico. No hay evidencias concretas sobre referentes colectivos, ni vínculos sociales específicos. Se identifica un distanciamiento de las instituciones y no aparece la fuerza que teóricos como Maffesoli (2004) le dan a las agrupaciones locales.

Son jóvenes cuyas vidas transcurren en medio de los cambios sociales, las discontinuidades y las incertidumbres que los hace tener visiones de corto plazo frente a sus vidas, preocuparse por el presente más que por el futuro, frente al cual tienen una visión pesimista. Características propias de la época contemporánea sin certezas, centrada en el presente y en lo cotidiano (Maffesoli, 2005, Bauman, 2002, Beck, 1998). Así mismo, sus historias personales han transcurrido en medio del conflicto socio-político colombiano, que cada vez sienten más cerca y ha debilitado las instituciones sociales, desacreditado las prácticas políticas e incrementado su desconfianza frente a las posibilidades que la organización social ofrece. Desde este marco común, se constituyen sus modos particulares de habitar el mundo, relacionarse con los otros y aportar a la construcción social en su vivencia de lo cotidiano.



Las interpretaciones que hacen desde sus experiencias particulares los presentan como jóvenes que viven en condiciones materiales y sociales favorables, con opciones variables de adquirir lo que la sociedad de consumo ofrece y con posibilidades de optar por diversas alternativas en sus prácticas cotidianas. Son jóvenes que cuentan con un nivel de educación formal de élite, que les permite adquirir conocimientos, desarrollar habilidades e impactar los procesos de reproducción social.

Sin embargo, en sus prácticas cotidianas, distantes del ideal de lo público y de lo instituido, rechazan lo fijo y lo substancial, confrontan las expectativas sociales relacionadas con ellos y muestran su desencanto ante posiciones políticas y colectivas que problematizan los ideales democráticos y comunitarios de la organización social (Maffesoli, 2005). De esta manera, se despliega la disolución de lo instituido por la fuerza de lo instituyente que empuja y debilita lo estable (Bauman, 2003, Maffesoli, 2005). Este modo de generación que revelan estos jóvenes universitarios es simplemente una evidencia del proceso de reconstrucción social en el que nos encontramos, que transcurre en medio de la incertidumbre.

Las dos categorías de análisis: qué significan la actuación en lo público, y las relaciones adulto-joven, son dos categorías relacionales que se constituyen por la interacción con los otros. Ese *entre* que existe entre el individuo y los otros se materializa cuando yo aparezco ante los otros y estos aparecen ante mí, en un

mutuo reconocimiento (Arendt, 1993)<sup>39</sup>. Ese *entre* se conforma desde las individualidades de cada uno, en un marco de pluralidades<sup>40</sup>. Las acciones y la palabra son las sendas por las cuales los seres humanos llegan a los otros, pueden ser vistos y oídos por todos desde distintas percepciones y variadas perspectivas: *“lo público indica, al mismo tiempo, mundo común, entendido como comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan fusión”* (Birulés, 1998). Esto desde Arendt hace explícito claramente el ideal de lo público, sin embargo lo que las evidencias muestran que está ocurriendo, con las formas como los jóvenes actúan en lo público es un distanciamiento de lo común entendido como lo colectivo y una priorización de lo singular como lo que me constituye frente a los otros y es mi aporte para construir lo público: de esta manera se hace una

---

<sup>39</sup> Antes de Arendt, es Husserl dice: El “otro”, los otros: tienen una referencia original a mí, que los experimento, o los tengo presentes en mi conciencia de cualquier otra manera. Naturalmente con todo lo que pertenece a su sentido – a su sentido para mí –, como el hecho de que el otro está ahí “frente a mí” corporalmente y con su propia vida, y me tiene a su vez frente a él; de suerte que yo –con toda mi vida, con todos mis modos de conciencia y todos los objetos válidos para mí – soy *alter ego para él* como él para mí; y así también cualquiera es *alter ego* para cualquiera, de modo que la noción de “cualquiera” cobra un sentido, al igual que las nociones de “nosotros” y de “yo” en cuanto significa un “entre” otros, implicado en “cualquiera”. HUSSERL, Edmund (1982: 248-249)

<sup>40</sup> La libertad tiene que ver, pues, con pluralidad, entendida como elemento constitutivo de la condición humana. Pero para Arendt pluralidad no es idéntica a simple alteridad (otherness.); pluralidad tiene que ver con distinción, tiene que ver con lo que se muestra a través de la acción y del discurso. Con las cosas compartimos la alteridad —la curiosa calidad de alteritas que posee todo lo que es—, pero la distinción es propia de la acción humana. En la medida que pluralidad significa distinción, es posible la revelación —en el medio público— de la individualidad de cada uno, de la identidad (whoness). La acción como *initium* no es el comienzo de algo, sino de alguien: con las palabras y la acción nos insertamos en el mundo humano. Desde esta perspectiva, la política introduciría una ruptura en relación con cualquier modalidad simplemente social de vida: la pluralidad de los seres humanos, en un mundo que constituyen en común, no es asimilable a la unidad homogénea del género humano. Así, refiriéndose a la polis griega como posible paradigma de espacio público, Arendt afirma que se trataba del único lugar donde los hombres podrían mostrar real e invariablemente quiénes eran. Birulés, F. (1997) Introducción: “¿Por qué debe haber alguien y no nadie? En: Arendt, H. (1997: 20-21).

negación de eso público ideal y se cuestiona cuál es la realidad de lo público para el ser humano contemporáneo.

Si lo público es el ámbito del encuentro con los otros, esto señala una compleja relación entre el sí mismo de cada persona y los otros. Ese o esos otros están en relación dialéctica con lo que soy, conmigo mismo, y desde lo fenomenológico la comprensión de mí “sí mismo” tiene que ver con el otro distinto de mí que desde su diferencia me permite reconocerme (Husserl, 1983, Ricoeur, 1996). Desde esta perspectiva hermenéutica y fenomenológica lo público, entendido como ese “entre”, se construye desde lo privado y lo colectivo: lo privado se refiere a lo subjetivo propio de cada individuo que se hace público en el encuentro con los otros a través de la palabra y la acción. Este significado, que en la filosofía tiene un importante espacio de discusión, lo evidencian los jóvenes desde el relato de sus experiencias cotidianas de donde brota un sí mismo en busca de autodeterminación y reconocimiento.

Hay una estrecha conexión entre las dos categorías de análisis de esta investigación. Al analizar lo público, partimos de las acciones y las palabras que exteriorizan los universitarios frente a los otros, mientras las relaciones adulto-joven se analizan desde las formas concretas de interacción que se dan entre los adultos y los jóvenes y se hacen explícitas a través de las acciones reveladas en las narraciones. Lo público es todo lo que revela la individualidad de cada joven en relación con los otros, mientras las relaciones son acciones concretas y plurales, vinculadas recíprocamente y constitutivas de los encuentros con los otros.

Las relaciones adulto-joven encontradas en los significados de estos jóvenes universitarios nos muestran, más que encuentros, desencuentros entre estas dos generaciones. Son desencuentros caracterizados por un control al que los jóvenes reaccionan con una subordinación pasiva, simulada o un afrontamiento manipulador. Es un distanciamiento generado por la desconfianza y generador de desconfianza, suscitado por una aparente protección y provocador de una estratagema de sumisión. Una *marginación-exclusión* manifiesta en la inequidad opresora, el autocentramiento de los adultos, una marginación hacia la periferia y una generalización de estereotipos. Estas prácticas y discursos fuertemente arraigados se imponen en lo común obstaculizando la pluralidad, la reciprocidad y la igualdad, requisitos prioritarios para la constitución de lo público (Arendt, 1993). De esta manera, reitero, hay una negación del ideal de lo público que cuestiona lo que realmente es.

Ante esto, los jóvenes universitarios participantes en esta investigación despliegan unos significados de lo público que niegan lo instaurado y exponen una preeminencia por el ser individual, por sus intereses y deseos sobre los otros y lo colectivo. Las vidas cotidianas son construidas en medio de la lucha permanente entre fuerzas instituidas desde lo social, familiar y educativo, y otras que surgen de las subjetividades de estos jóvenes que guerrear por *ser ellos* en un mundo complejo, con múltiples contradicciones. Lo público se fractura, se diluye, se cuestiona y se confronta.

Esta investigación parte de un concepto amplio de lo público, y retoma el planteamiento de Arendt (1997) de un mundo común entendido como comunidad de individuos a través de relaciones que no suponen fusión. En este

sentido, hay un aparente acercamiento entre Arendt y Habermas sobre el significado de lo público: *“Públicas llamamos a aquellas organizaciones que, en contraposición a sociedades cerradas, son accesibles a todos”* (Habermas, 1999: 41). Sin embargo, a diferencia de Habermas, cuando Arendt aborda lo público, no se centra exactamente en el espacio de la comunicación, ni de la formación de la opinión, tampoco dispone cuáles serían las regulaciones de la acción comunicativa, y más bien se queda con la idea de lo público como espacio contingente e imperfecto de diálogo y acción para atender intereses comunes y en libertad (Cano, 2004). Aquí privilegia la distinción de lo político a partir del discurso (lexis) y de la acción (praxis) al servicio de lo público.

Los significados de lo público que emergen de los jóvenes universitarios contradicen esta perspectiva del diálogo, y lo configuran como el espacio de posicionamiento de lo subjetivo y del reconocimiento de la singularidad. Comparten el concepto de Arendt (1993) de lo público como el espacio de aparición ante los otros bajo la forma de la pluralidad, pero se distancian al privilegiar las acciones estratégicas sobre el discurso. Despolitizan lo público porque, como lo expresa Arendt, *“la acción solo es política si va acompañada de la palabra, del discurso. Y ello, porque, en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, solo podemos experimentarlo como mundo común en el habla.”* (Arendt, 1997: 18-19). Sin embargo, estos jóvenes relegan el discurso a un segundo plano mientras priorizan la acción como opción en un mundo desigual. Porque lo público, en su cotidianidad, a diferencia de lo planteado por Arendt, no es el espacio para el ejercicio de la libertad donde los jóvenes se sienten reconocidos y reconocen a los otros como iguales mientras construyen una vida en común. Es un espacio de lucha permanente y desigual entre los poderes

instituidos que dirigen la sociedad y las estrategias de contrapoder que crean los jóvenes para proteger su subjetividad.

Mientras Arendt (1997) privilegia lo político desde la pluralidad irreductible, relacionada con la distinción, que se muestra a través de la acción y el discurso, mientras considera inseparable, en lo público, la libertad y la igualdad, lo que estos jóvenes viven en sus prácticas cotidianas es una desafección y distanciamiento de lo político que evidencia su fragilidad y pérdida de legitimidad por la distorsión de sus fines, el envilecimiento de sus prácticas y el manejo ajeno a los intereses sociales. Los significados de los jóvenes muestran la contradicción entre lo que se dice que es lo público y lo que ellos experimentan en sus vidas.

Lo público, a partir de lo planteado por Arendt (1997), debe garantizar al menos dos condiciones: la posibilidad de aparecer frente al otro y el reconocimiento de la singularidad en un espacio común a todos.

Si para Habermas (1998) lo público es el espacio de la deliberación, la argumentación y toma de decisiones de “personas privadas”, sobre asuntos de interés común: un espacio en el que las desigualdades se suspenden para favorecer la discusión, para los universitarios lo público es el espacio de la acción estratégica más que de discusión, ya que las condiciones que caracterizan las relaciones entre jóvenes, instituciones sociales y adultos están mediadas por relaciones de dominación que no admiten el reconocimiento de los jóvenes, como interlocutores válidos, ni su participación en los asuntos públicos en condiciones de igualdad.

Ante una generación adulta que los excluye y relega a la periferia los jóvenes silencian el discurso y enfatizan la acción. Las condiciones para hacer de lo público el espacio de la deliberación, en el sentido habermasiano, no están dadas en las prácticas cotidianas de los jóvenes, quienes optan por crear posibilidades de actuación estratégica que perfila un nuevo orden de prácticas, que se distancian de lo colectivo para situarse en lo vivencial. Para Maffesoli, el desencantamiento de la política se presenta como una nueva forma de la vida social con respecto al poder y sus instituciones. Todo aquello sobre lo que las personas no pueden actuar pierde interés y significación (Aranda, 2005).

Por su parte, Fraser (1997), también desde la teoría política, presenta lo público como espacios diversos de deliberación, no habla de una esfera pública, en términos habermasianos, sino de multiplicidad de esferas. La autora propone esferas públicas alternativas en las que es posible la articulación de públicos débiles y públicos fuertes, en los que se participa desde diversos valores, discursos y prácticas en medio de los conflictos y luchas de poder que genera la organización social. Fraser introduce el concepto de “contrapúblicos subalternos” para referirse a los *“espacios discursivos paralelos donde los miembros de los grupos sociales subordinados inventan y hacen circular contra-discursos, lo que a su vez les permite formular interpretaciones opuestas de sus identidades, intereses y necesidades”* (Fraser, 1997: 115). Estos contrapúblicos han retomado los asuntos particulares que históricamente han sido restringidos del debate público y los han opuesto a discursos sobre lo instituido. *“...en las sociedades estratificadas, los contrapúblicos subalternos tiene un doble carácter. Por un lado, funcionan como espacios de retiro y reagrupamiento; por el otro funcionan también como bases y campos de entrenamiento para*

*actividades de agitación dirigidas a públicos más amplios. Es precisamente en la dialéctica entre estas dos funciones donde reside su potencial emancipatorio”* (Fraser, 1997: 117).

Este interesante planteamiento de Fraser sobre los contrapúblicos, sigue la misma línea de la propuesta que se ha calificado como ideal de lo público: el espacio de lo común en el que se debate y se toman decisiones sobre los asuntos de los colectivos. Esta propuesta, a partir de las evidencias de los jóvenes, es confrontada con acciones desde las que se gesta un reclamo a esa comprensión, explicación o conceptualización de lo público, por no ser lo que se dice que es.

Las evidencias de esta investigación se encuentran en una negación de lo público ideal y se articulan en una reconfiguración de lo público a partir de lo privado subjetivo componente esencial de lo público intersubjetivo



## **4. REFLEXIONES FINALES**

Esta investigación ha trasegado por caminos conocidos y por trochas a veces un poco intrincadas, motivada por el desafío de comprender los significados subjetivos de los jóvenes universitarios sobre su actuación en lo público y sus relaciones con los adultos, a partir de sus narraciones y del proceso de reconstruir experiencias vividas que dan cuenta de su actuación cotidiana.

Esta investigación ha trasegado por caminos conocidos y por trochas a veces un poco intrincadas, motivada por el desafío de comprender los significados subjetivos de los jóvenes universitarios sobre su actuación en lo público y sus relaciones con los adultos, a partir de sus narraciones y del proceso de reconstruir experiencias vividas que dan cuenta de su actuación cotidiana.

Este recorrido se realizó desde una perspectiva hermenéutica, para la cual el texto narrativo es un sustrato fértil para el estudio de la acción humana como acción significativa. Las acciones humanas son significativas porque son producto de la actividad subjetiva que es ética, estética y lógica y, por tanto, es imputable al sujeto libre. Por esta razón, la acción humana se desprende del sujeto, como la

obra se desprende del artista, y permite ser leída como emanada del sujeto, pero independiente de él. El proceso de interpretación se realizó desde la dialéctica de la comprensión y la explicación, en el plano del sentido propio a todo texto que permite recobrar y hacer explícito su mundo (Ricoeur, 2004).

En este proceso, la reflexión hermenéutica permitió confrontar la diferencia entre el texto y la interpretación, mientras se pasa de la subjetividad a la intersubjetividad, para alcanzar una comprensión (Ricoeur, 1996).

Las conclusiones de este trabajo buscan hacer explícitos los significados que los jóvenes universitarios producen sobre sus actuaciones en lo público, a partir de sus condiciones particulares de existencia, leídos en las huellas encontradas en un grupo de jóvenes universitarios en la ciudad de Manizales. En este sentido es un estudio guiado por los indicios, por las pequeñas señales que deja la historia en los individuos que hacen parte de una generación, y que sugieren la posibilidad de aventurar interpretaciones sobre la generación, más allá de los indicios y de los individuos.

Las narraciones de los estudiantes están colmadas de actitudes, emociones, pensamientos y experiencias de encuentro con ellos mismos y también de desencuentros con los adultos, sin una lógica aparente, guiados por una memoria de vivencias que exige un análisis interpretativo. El esfuerzo de desentrañar las claves del proceso interactivo con los relatos permitió transitar por las experiencias de estos jóvenes universitarios, considerándolas como acontecimientos narrativos factibles de ser analizados. De allí, emergen sus

interpretaciones sobre la realidad en un proceso circular, dialógico e interactivo entre la investigadora y los textos de los jóvenes.

## **LA FRAGMENTACIÓN DE LO PÚBLICO**

Los significados que emergen en esta investigación a través de los mundos del texto de un grupo de jóvenes universitarios fracturan y confrontan la categoría de lo público, las relaciones de los jóvenes con la generación de adultos y la construcción social de la vida cotidiana.

Las tres son categorías relacionales cuyas existencias no están dadas en sí mismas, sino en la medida en que se dan las relaciones con los otros. Lo público es el espacio simbólico en el que las acciones y las palabras muestran a los jóvenes ante los adultos y estos aparecen ante los jóvenes en una tensión y confluencia entre lo particular (privado) a partir de lo cual los jóvenes construyen lo público y lo colectivo, mínimos acordados para constituir un espacio de lo común. Las relaciones entre generaciones se dan mediante conexiones, correspondencias y encuentros, así como las contraposiciones, antagonismos y desencuentros que se dan entre adultos y jóvenes en los ámbitos privado y público. Ambas ocurren en la vida cotidiana donde estos individuos desde sus particularidades hacen y vuelven a hacer el vínculo social, confluyen con los otros y crean la posibilidad de reproducción y construcción social (Lindón, 2000, Heller, 1987). Este trabajo muestra un particular entramado de relaciones entre actores sociales (jóvenes y adultos) que fragmenta lo público y transforma lo social.

Lo público se constituye, desde los hallazgos de esta investigación, como el ámbito de confluencia de lo común y lo privado, el espacio de interacción permanente entre los jóvenes y los otros (sociedad y adultos). Lo público aparece caracterizado por una tensión constante, propia de la organización social, entre fuerzas instituidas en los ámbitos familiar, educativo y social, que imponen formas de comportamiento, normas, y valores que conforman un orden establecido, y las posibilidades de cambio que se van fraguando y generan movimiento frente a lo instituido. En medio de esta coexistencia de fuerzas que conviven y se contraponen, aparecen los jóvenes dando prioridad al “sí mismo”, a lo subjetivo sobre lo colectivo en una urgente búsqueda de autodeterminación como un reclamo directo por su reconocimiento en un ámbito de lo público que los relega a la periferia.

En este sentido las actuaciones cotidianas de estos jóvenes vinculan lo individual y lo privado con lo público que se desvanece y se niega, mientras se hace evidente una especie de pugna soterrada frente a los adultos y frente a la sociedad, como una forma de resistencia que se corresponde con su primacía por lo individual.

En los discursos formales que circulan en ambientes académicos y atraviesan la vida cotidiana, se despliegan diversas respuestas a la pregunta por lo público, algunas de las cuales fueron consideradas en la interacción que se hizo con los mundos de los textos de los jóvenes. Por un lado, se consideraron teorías que entienden lo público como lo común que nos une y agrupa (Arendt, 1997); lo público como foro de expresión, de formación de opinión pública resultante de la reflexión, confrontación y consensos; lo público como ámbito de los intereses colectivos y espacio de deliberación sobre el bien común (Habermas, 1997,

Fraser,1997); lo público como los asuntos que son compartidos por todos (lo opuesto a lo privado); lo visible y lo manifiesto (contrario a lo oculto) y lo abierto, con condiciones libres de accesibilidad (opuesto a lo cerrado) (Rabotnikof,1998, 2005).

En general desde estos referentes lo público se constituye como un ámbito imprescindible para la existencia de formas de organización social que garanticen la supervivencia de lo comunitario, hay una exaltación de la especificidad social, colectiva y política<sup>41</sup> de lo público que idealiza su condición.

En contraste, con estas perspectivas que hacen parte de los grandes relatos, de esos referentes teóricos que respaldan el ideal instituido frente a lo público los significados que surgen del grupo de jóvenes universitarios participantes en este trabajo revelan un debilitamiento y fragmentación de lo público, manifiesto en una férrea aparición de su subjetividad que no quiere estar oculta, difusa, ni envuelta por el manto de lo colectivo. Ante el intento de fortalecer el “todos” y el “nosotros” se ha oscurecido lo propio, lo particular (Rabotnikof, 1987) y entre los jóvenes surge la subjetividad en búsqueda de reconocimiento, como una certeza que debe ser protegida.

---

<sup>41</sup> La especificidad política se considera como el proceso y actividades, orientadas ideológicamente, a la toma de decisiones de un grupo para la consecución de unos objetivos que benefician al colectivo

Es una subjetividad que se construye en medio de la interacción constante entre las partes que la constituyen: es la experiencia de sí en Foucault<sup>42</sup>, o el sí mismo como otro en Ricoeur (1996), la relación intersubjetiva y los marcos de referencia propuestos socialmente, los cuales marcan una lucha permanente entre los intereses, necesidades, exigencias y expectativas de los jóvenes y las prescripciones y requerimientos sociales.

Para los universitarios lo que podrían llamar público es lo que los hace aparecer desde su subjetividad, desde lo que son como individuos ante los otros en un proceso de interrelación que les exige construir estrategias para poder ser, en medio de una lucha permanente para no dejarse absorber por lo instituido que los homogeniza y los invisibiliza.

Los otros, en este trabajo se materializan en una generación de adultos que ejerce un poder dominante y crea, en esta generación de jóvenes, reacciones de resistencia al no poder constituir su singularidad, en condiciones de igualdad, ni de libertad. Estos jóvenes elaboran su posición en lo privado, en lo cotidiano y en el presente corroboran la negación y crisis de lo público expresada por diferentes analistas contemporáneos que han cuestionado la ausencia de igualdad,

---

<sup>42</sup> Para Foucault la experiencia de sí es la práctica de los sujetos sobre sí mismo, este diálogo permanente entre las partes que lo constituyen; la forma en que se relacionan con las reglas y valores propuestos socialmente; la manera en que se someten a un principio de conducta, que obedecen o se resisten a una prescripción o prohibición; las modalidades en que el sujeto da forma a cierta parte de sí como materia prima de su conducta moral; las zonas de su interioridad que problematiza por encima de otras y que trabaja sobre ella sin descanso constituyen las técnicas de sí mismo tendientes a la elaboración de la subjetividad. En: García, María Inés (2001)

de pluralidad y su fragilidad para lograr los fines de organización social. (Beck, Bauman, Mafessoli, 2005, Castoriadis , Giddens).

Las relaciones entre una generación de adultos propietaria de la sociedad, fundante de los lineamiento de su organización y adulto-centrada, en contraposición con una generación de jóvenes resuelta a proteger su singularidad y joven-centrada son el marco, en medio del cual, unos jóvenes universitarios rompen con lo público instituido y transforman lo social desde sus formas particulares de establecer vínculos.

Las relaciones entre estas dos generaciones se instauran en un entramado de acciones que inducen formas individuales de actuar, entre unos y otros, y se enlazan entre sí. El poder no se localiza, como bien lo expresa Foucault (1983), es más un efecto que invade todas las relaciones entre los individuos.

El conjunto de interrelaciones que se entrelazan entre esta generación de jóvenes y la de los adultos, leída las percepciones de los jóvenes, alude no a toda la organización social, sino a su especificidad de grupos, espacios y experiencias de vida cotidiana concretas. Es decir, este conjunto de personas jóvenes y los adultos a los que hacen alusión, se toman como grupos generacionales porque comparten unas condiciones materiales y sociales de existencia que les han permitido configurar un modo natural de conocimiento que interpreta la cultura y se materializa en formas concretas de pensamiento y, sobre todo, de prácticas cultural e históricamente relevantes, que les han posibilitado crear lazos. Las relaciones entre estos dos grupos generacionales están marcadas por encuentros y desencuentros que hacen evidentes las diferencias en las formas de construcción

de los individuos, o “modos de generación”, que hacen referencia a las diversas condiciones materiales y sociales de reproducción de los grupos sociales (Bourdieu, 1988, 2000, Corsten, 1999, Martín Criado, 1998).

En la vida cotidiana de estos jóvenes el entramado de interrelaciones que se teje con los otros (los adultos) constituye una vida en sociedad caracterizada por la posibilidad del ejercicio de la acción sobre las acciones de los otros. Esta dimensión relacional se especifica como una acción diversa del poder que no tiene un solo origen, ni puede delimitarse únicamente desde algunos espacios específicos, el poder se ejerce desde puntos inconmensurables. Es por esto que las relaciones son las que determinan los elementos sobre los cuales se ejerce el poder (Foucault, 1973, Amigot, 2005).

Las acciones y discursos de los jóvenes y adultos reflejan un campo de fuerzas que se imponen mediante lo instituido, hegemónico, donde han hecho carrera los meta discursos (sociedad, generación adulta, explicaciones de las creencias y prácticas culturales), que influyen en la construcción de significados diferenciados, micro-discursos (historias sobre las pequeñas cosas, las actuaciones cotidianas, sin pretensiones de universalidad y estabilidad) que se acercan, distancian y hacen oposición a esas fuerzas predominantes.

El poder es propio de las relaciones cotidianas de los individuos y donde hay poder hay resistencia (Foucault, 1983).

Frente al control ejercido consistentemente por los adultos, legitimado socialmente desde el mundo adulto-céntrico, auto-referencial que no posibilita



reconocer a los otros, los jóvenes reaccionan desde un “joven-centrismo” en el que privilegian el distanciamiento de los adultos y lo subjetivo sobre lo colectivo.

Según los textos de los jóvenes hay una distancia entre lo que se dice, a partir de los discursos orientados por los ideales de lo que debería ser el funcionamiento social, o por meta discursos<sup>43</sup> que se han impuesto mas que surgido de la construcción colectiva<sup>44</sup>, y lo que las prácticas cotidianas muestran. Desde esta disyunción ambas generaciones están limitadas por sus propios referentes, están manejando una lógica social fragmentadora de los vínculos, que rompe los puentes de comunicación entre jóvenes y adultos, debilita las posibilidades de encuentro con los otros, fomenta la indiferencia y hace a las personas menos inclinadas a asumir responsabilidades sociales. En las dos generaciones, parece ser que los meta discursos, lo instituido socialmente, es usado como referencia para la acción de los adultos, mientras que los micro discursos, la preocupación por lo cotidiano, orientan la actuación de los jóvenes.

Esto tiene una implicación ética importante en lo público, en el discurso y la acción que es con lo que los jóvenes y los adultos aparecen frente a los otros. Es

---

<sup>43</sup> Los meta discursos se toman de lo expresado por Lyotard sobre los “relatos maestros” que se componen de las historias y explicaciones que una cultura se cuenta así misma sobre sus prácticas y creencias. (Lyotard, Jean F., 2004.)

<sup>44</sup> Para Maria Teresa Uribe un meta discurso no han tenido las condiciones para ser discurso, no han sido fruto de una construcción colectiva, sino por el contrario una serie de formulaciones impuestas desde arriba, que muchas veces no tocan con la vida social. En nuestro caso tenemos una Constitución excelente, toda una legislación, toda una normatividad, pero desafortunadamente, la gente en su vida normal, colectiva, social, en sus relaciones personales o en sus relaciones políticas no tienen ese meta discurso como el referente colectivo para su acción...) Uribe, Maria Teresa (1991).

el no reconocimiento de las dos generaciones del otro como interlocutor, generador de discurso, argumentador, sujeto de palabra y acción. Paradójicamente en la perspectiva de los jóvenes, ambas generaciones se encuentran en la exclusión para desencontrarse.

Este encuentro-desencuentro intergeneracional ocurre con dos lógicas: mientras la lógica adulto-centrada impone sus criterios de control y una visión ideal de lo público, como espacio de discusión y decisión de los asuntos “más importantes” de la sociedad, que se contradice con prácticas de no reconocimiento de los otros, los jóvenes niegan lo público no desde la palabra y la argumentación que no tiene eco ni es escuchada sino desde el decir haciendo. Sus actuaciones son las que hablan, las que tienen el poder de hacerse notar al confrontar lo instituido. Así, el aislamiento entre los adultos y los jóvenes sobre sus referentes particulares fractura lo público como foro de expresión y reconfigura las prácticas cotidianas.

Esta manera de vivir en sociedad lleva a los universitarios a pensar estrategias de acción (resistencia) para construir un modo de vivir, que proteja su subjetividad y les posibilite acceder a lo público como espacio de reconocimiento.

Alejarse de los adultos, retrayéndose en sus mundos subjetivos es una estrategia de blindaje que protege, privilegia lo singular sobre lo colectivo y favorece la autodeterminación.

Seguir los lineamientos establecidos por la organización social, hacer lo que esperan los adultos que hagan (subordinación pasiva), o simular sometimiento para beneficiar sus intereses (subordinación astuta: “diga que sí pero haga lo que

quiera”) son estrategias reguladoras, que inhiben fuerzas restrictivas con otras acciones, mientras amplían sus posibilidades de actuación, inclusión y reconocimiento desde la no confrontación. Se renuncia a hacer explícita la crítica, lo que se piensa a cambio de poder actuar desde las posibilidades disponibles, hay una deslegitimación de lo instituido y una legitimación de un decir y un actuar estratégicamente convenientes<sup>45</sup>. Hay una reflexión y posición crítica en los jóvenes que no se expone a través del discurso en lo público.

Sin embargo actuar críticamente frente a la sociedad es también una forma de resistencia y de ejercicio del poder de estos universitarios que se materializa en una indiferencia y pesimismo sobre lo instituido, como una manera de transformar la fuerza que se ejerce sobre ellos en otra fuerza que se devuelve y afecta la reproducción social.

La fragilidad de lo público para estos jóvenes pone en evidencia, por una parte, pugnas inmediatas y constantes con todo aquello que ejerce acciones sobre ellos y cuestiona su posición como individuos, generando una autoafirmación sobre el derecho a ser diferentes y una reflexión sobre lo que los constituye como sujetos y potencia su autodeterminación. En consecuencia, como lo expresa Foucault (1983), se confronta lo instituido, se rompen los lazos con los otros y se fuerza a

---

<sup>45</sup> Patricia Botero. (2006) hace alusión a estas estrategias en su tesis doctoral como “reglas de juego culturales –que- son normas construidas en la vida cotidiana social y, al mismo tiempo, en formas de configuración y de adaptación para la vida en común. Responden a las condiciones de los contextos o escenarios de actuación de niños y niñas como formas de construcción de lo público”. Botero, Patricia (2006: 207).

los jóvenes a retraerse en sí mismos y atarse a cierta identidad en forma constrictiva, que impacta su vida cotidiana.

Esta lucha es un despliegue de estrategias de los jóvenes que rechazan y cuestionan los discursos ideológicos y las prácticas cotidianas impuestas por los adultos que, al no reconocerlos e ignorar quiénes son en su singularidad, los excluyen y los relegan a la periferia: así mismo es una oposición a los grandes relatos que pretenden determinar quiénes son los jóvenes.

La lógica individualizada, estratégica, marca la vida de estos jóvenes universitarios y se expresa en subjetividades centradas en la obtención de bienestar individual, en estilos de vida con realce de lo singular, en modos de resistencia para posicionarse y en convicciones manifiestas de que la actual situación social se desprende de la ética particular de cada uno. Lo público para estos jóvenes se constituye desde lo que consideran máspreciado y auténtico, su “sí mismo”<sup>46</sup>, esta fuerte acentuación de lo particular (privado), resalta una preocupación ética, teleológica, manifiesta en la acción y la interacción, hacia la búsqueda de “la vida buena”<sup>47</sup>. Una vida buena valorada en lo privado como construcción de

---

<sup>46</sup> “La intimidad es experiencia pública en cuanto allí, querámoslo o no, aflora lo que sentimos, afloran nuestros criterios de decisión moral en lo que juzgamos como verdadero, en lo que negamos o afirmamos, en el decir, en el no decir, en el actuar, en el no actuar. El discurso público, podría leerse desde lo íntimo del locutor que lo pronuncia. De hecho, la retórica en el discurso público, tiene una fuerte orientación a la movilización del mundo íntimo de las audiencias: sus sentimientos, sus significados, sus juicios.” En: Luna, Maria Teresa (2006: 142-143).

<sup>47</sup> Para Ricoeur la intencionalidad ética es “la intencionalidad de la vida buena con y para otro en instituciones justas... cualquiera que sea la imagen que cada uno se hace de una vida realizada, este colofón es el fin último de su acción... para Aristóteles toda acción (praxis) y elección

subjetividades y modos de vida, como algo que tiene valor en lo público, entendido como ese espacio de lucha para poder ser y tener reconocimiento. Esta es una expresión de autenticidad que hace evidente el compromiso de los jóvenes con sus fines y posibilidades. Para este grupo de jóvenes universitarios la vida será buena si ellos pueden ser y el único espacio de responsabilidad social sobre el que se sienten autónomos son ellos mismos, y solo desde allí construyen mundo.

Estas reflexiones finales dejan muchas inquietudes con las cuales se busca provocar otras indagaciones:

1. Los jóvenes universitarios generan mecanismos de resistencia para oponer fuerzas ante las acciones que los adultos ejercen sobre ellos, mientras, provocan una probable reorganización social.
2. Las actuaciones de los jóvenes y adultos en el contexto de sus mundos “autistas” y ensimismados, deshacen y rehacen los vínculos sociales mientras fracturan la concepción de lo público como lo colectivo y lo común.
3. Los jóvenes buscan una autonomía individual que no es posible sin una sociedad que se caracterice por estar compuesta por personas autónomas.

---

(prohairesis) parecen tender a algún bien, por esto se ha dicho que el bien es aquello a lo que todas las cosas tienden...” Ricoeur (1996: 176-177)

La confluencia indisociable de lo privado y público replantea sus significados instituidos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aacelaide-Tart, Aili. (2006) Cultural Trauma and life stories. Kikimora publications a 15.

Alonso, L. (2004). La evolución de los nuevos movimientos sociales: una propuesta de síntesis. En: Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana. Madrid, Instituto de la Juventud.

Alvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, Paidós.

Amigot, P.(2005) Relaciones de poder, espacio subjetivo y practicas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género. Tesis de doctoral, Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.

Aranda, J. (2005) Michel Maffesoli: una sociología de lo banal. En: Contribuciones desde Coatepec, julio-diciembre, año/vol. V, número 009. Mexico, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México

Arango, L. G. (2006). Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia.

Arendt, H. (1993) La condición humana. Barcelona: Paidós

Arendt, H. (1997) ¿Qué es la política?. Barcelona, Editorial Paidós

Blanco, Mercedes. (2001), Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la ciudad de México. Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 2, abril-junio, México, D.F., pp. 91-111.

Bauman, Z. (2001) En busca de la política. Argentina. Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z. (2005) Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Argentina. Fondo de Cultura Económica

Beck, U. (1998), La Sociedad de Riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Editorial Paidós.

Beck, U. (1999) La invención de lo político. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Bertaux, D. y P. Thompson (coords.), (1993). Between Generations. Family Models, Myths and Memories, International Yearbook of Oral History and Life Stories, vol. II, Oxford University Press, Nueva York.

Bertaux, D. y Thompson, P. (1997). Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility, Clarendon, Oxford University Press, Nueva York.

Besley, T. (2005) The genealogy of discourses of youth. In: The Encyclopedia of Contemporary Youth Culture, Shirley R. Steinberg, Priya Parmar, and Birgit Richard, (Eds) New York: Peter Lang.

Birulés, F. (1997) Introducción al texto: Arendt, H. ¿Qué es política?. Barcelona: Paidós.

Blanco, M. (2001), Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la ciudad de México. Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 2, abril-junio, México, D.F., pp. 91-111.

Botero, P. (2006) Niñez, política y cotidianidad. Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: El caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política. Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE, doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud.



Bobbio, N. (1987), El futuro de la democracia, Fondo de Cultura Económica, México.

Boladeras, M. (2001), La opinión pública en Habermas. En: Análisis 26. Barcelona.

Bolívar, A. (1999). Enfoque narrativo *versus* explicativo del desarrollo moral. En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.

Bolívar, A. (2002), “¿*De nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, España: Universidad de Granada, Ol. 4, No. 1.

Bourdieu, P. (1989) El espacio social y la génesis de clase. En: Estudios sobre las culturas contemporáneas, No. 7, Vol. 3, México, Universidad de Colima

Bourdieu, P. (2000) Cuestiones de Sociología, Madrid, Istmo.

Bourdieu, P. (2000a) La distinción. España, Editorial, Taurus

Bruner, J. (1991) Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Editorial Alianza.

Bruner J. (1994). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997) La educación puerta a la cultura. Barcelona, Editorial Visor. Tercera edición.

Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires, Argentina, Editorial Fondo de Cultura Económica

Burchardt, J.; Le Grand, J.; Piachaud, D. (2002), Understanding Social Exclusion, London School of Economics, Londres.

Butler, J. (2001) Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción. España, Publ. Universitat de Valencia.

Cano, S. (2004) Hanna Arendt: Condiciones de posibilidad de la participación pública. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía.

Carr, David (1985). Life and the Narrator's Art. In Hugh J. Silverman & Don Ihde (Eds.), *Hermeneutics & Deconstruction* (pp.108-121). Albany, NY: State University of New York Press.

Castañares, W. (s.f.) La prueba y la probabilidad retórica. *CIC digital abstracts* No. 4 "Retorica". <http://www.ucm.es/info/per3/cic/Cic4ar4.htm>

Castiblanco, G. (2005) Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas. En: *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia. Enero-diciembre, No. 003 pp 253-270.

Castoriadis, C. (1996) La democracia como procedimiento y como regimen. En: *Iniciativa Socialista*. No. 38, febrero. En: [http://www.vivalaciudadania.org/aa/img\\_upload/bd687bbb33f8e0618b12077c2c83647d/](http://www.vivalaciudadania.org/aa/img_upload/bd687bbb33f8e0618b12077c2c83647d/)

Castoriadis, C. (2005) Una sociedad a la deriva: Entrevista y debates (1974-1997)

Castro, R. (1996), En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. SAS, I y LERNER, S. *Para Comprender la subjetividad*. México: El Colegio de México.

CEPAL (2004) Panorama social de América Latina 2002-2003, Santiago de Chile.

Ceplak, M. (2006) Values of young people in Slovenia. The search for personal security. In: Young. *Nordic Journal of Youth Research*. London. SAGE Publications.

Cohen y Arato. (1997). *Civil Society and Political Theory*. MIT Press, Massachusetts.

Colombia Joven (2004) Los jóvenes y el sistema pensional colombiano: inequidad intergeneracional. Centro de investigaciones Socio Jurídicas- Universidad de los Andes.

COLPRENSA - EL PAÍS - Cali, 14 de julio de 2003

Corsten, M. (1999) The Time of Generations. *Time & Society*, Vol. 8, No. 2-3, pp. 249-272, SAGE Publications.

Creswell, J. (2005) Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

Dávila L., O. (2004) Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última Década*. No. 21. Valparaíso, CIDPA Editores, Diciembre, pp 83-104.

Delval, J. (1998). El desarrollo humano. Madrid, Siglo XXI Editores

DANE. (2006) Censo General 2005. [www.dane.gov.co/files/censo2005/](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/)

De Certeau, M. (1993). La escritura de la historia. México, UIA-Iteso

Denzin and Lincoln, (2000), Handbook of qualitative research. California: Sage Publications Inc., second edition, tomo 1y 2.

De la Cuesta, C. (1997), Características de la investigación cualitativa y su relación con la enfermería. Medellín: Universidad de Antioquia

De Tommasi, L. (1999) La riqueza de la diversidad del mundo juvenil. *Última Década*, Viña del mar, No. 12.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2007). <http://buscon.rae.es/draeI/>

Duarte, K. (2000), ¿Juventud o juventudes? acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Viña del Mar, Última Década, No.13, CIDPA, septiembre.

Duarte, K. (2002) Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Revista Última Década, No. 16, CIDPA, Viña del Mar, marzo, pp. 99-118.

Duso, G. (2005) El poder. Para una historia de la filosofía política moderna. México, Siglo XXI Editores.

Eco, Umberto (1989). Cuernos, cascos, zapatos. Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción. En *El signo de los tres*, editado por U. Eco y T. Sebeok, 265-294. Barcelona: Lumen.

Elias, N. (1990) la sociedad de los individuos. Barcelona, Editorial Península

Falconi, O. (2003) La construcción de un espacio público entre estudiantes del CCH-SUR. México, Revista Nueva Antropología. Abril, vol. XIX, número 062, pp 56-75.

Feixa, C. (1999). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona, Editorial Ariel.

Ferrater, M. (2004), Diccionario de filosofía. Barcelona: Editorial Ariel.

Ferrero, A. (s.f.) Recuperando la presencia de la episteme. <http://www.topia.com.ar/articulos/0601-ferrero.htm>

Fleury, S. (1998) Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90. En Revista Nueva Sociedad. No. 156 julio-agosto.

Foucault, M. (1979). "Verdad y poder" en: Microfísica del poder. La Piqueta, Madrid.

Foucault, M. (1983) El sujeto y el poder. Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl)

Foucault, M. (1991) La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Editorial Gedisa.

Foucault, M. En: Duso, Giuseppe (2007) El poder. Para una historia de la filosofía política moderna. México, Siglo XXI Editores.

Fragasso, L. (1996) Diccionario de pensadores contemporáneos. Barcelona, Emecé.

Franzosi, Roberto (1998). Narrative Analysis—Or Why (and How) Sociologists Should Be Interested in Narrative. *Annual Review of Sociology*, 24, 517-554.

Fraser, N. (1994) Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy”. En: H. A. Goroux y P. Mc Laren (eds), *Between borders. Pedagogy and politics of cultural studies*, Nueva Cork, Routledge, pp. 74-98.

Fraser, N. (1997) *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores, Santafé de Bogotá

Fraser, Nancy (2005) Transnationalizing the public sphere. <http://www.republicart.net>

Fraser, N. (2006) Reinventar la justicia en un mundo globalizado. En: *New Left Review*. No. 36, Enero-Febrero pp. 69-88

Gadamer, Hans-George. (1992) *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, Sígueme.

Garay, L. J. (2000), *Apuntes sobre la construcción de lo público en el mundo de hoy*. En: V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector. Colombia.

Garay, L. J? (2002). *Ciudadanía, lo público, democracia. Textos y notas*. Bogotá, Impresión Litocenco.

Garay, A. I. (2001) *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral, doctorado en Psicología social.

García, M. I. (2001) Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte del existir. En: *Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios*

Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Vol I, Número 1, Febrero. Culiacán, México. <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>

Gergen, K. y Mc Namee, S. (edit) (1992). *Therapy as social construction*. Londres NewBury Park- New Delhi: Sage Publication.

Gergen K. (1997) Realities and relations, soundings in social construction. USA, Harvard University Press

Gergen, K. (1998). Narrative moral identity and historical consciousness: a social constructionist account. <http://www.swarthmore.edu/kgergen1/web/>

Ghiardo, Felipe (2004), Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Revista Ultima Década* n°20, CIDPA, Viña del Mar, junio.

Giddens, A. (1996) Modernidad y autoidentidad. En: Las consecuencias perversas de la modernidad. España, Editorial Anthropos

Gil, E. (2004) La matriz del cambio: metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones. En: Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana. Madrid, Instituto de la Juventud.

Giménez, G. (2002) Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. En: Colección Pedagógica Universitaria, No. 37-38.

Giroux, H. A. (2000). *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*. New York: St. Martin's Press.

Goolishian, H. y Anderson, H. (1994). Narrativa y Sí-mismo, Algunos Dilemas Postmodernos de la Psicoterapia, En Schnitman, D.F. (edit) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Edit Paidós, Buenos Aires, Argentina.

González, R. (2005) Identidad y actitudes políticas en jóvenes universitarios: el desencanto de lo que no se identifica políticamente. En: *Revista de ciencia Política*. Chile, Vol. 25, No. 2, pp. 65-90.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2002), Becoming an adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. *Young*: Volume 10, Number 2, June.

Grinder, R. (1987) *Adolescencia*. México, Limusa

Guareschi, M. (2005) Del modelo institucional-jurídico a la analítica del poder:

Habermas. J. (1989) *The structural transformation of public sphere*, The MIT Press, Cambridge, MA.

Habermas. J. (1996), Civil society and the political public sphere. En: *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Massachusetts.

Habermas, J. (1997) *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. México, G. Pili, 5ta. Edición.

Habermas. J. (1998) *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta, 1998

Halbwachs, M. (2004): *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Editorial Península.

Helve, H. and Holm, Gunilla (2005) *Contemporary Youth Research: Local Expressions and global Connections*. USA: Ashgate Publishing company.

Hernández, R. et. al. (2006) *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill Interamericana.

Hills, J., Le Grand, J. & Piachaud D. (2002) *Understanding Social Exclusion*. Oxford University Press.

Hopenhayn, M. (2004) *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile. Naciones Unidas, CEPAL, Organización Iberoamericana de Juventud.

Husserl, E. Lógica formal y lógica trascendental. México: Universidad Autónoma de México, 1982.

Ibáñez, T. (1994), Construcciónismo y Psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(1).

Ibáñez, T. (1996) Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Ibáñez, T. (2003) La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad*, 40, 155-160

Inzunza, J. (2002): «Las representaciones sociales de participación en centros de alumnos de enseñanza media desde el discurso del profesorado». Santiago de Chile, Universidad de Chile.

Kertzer, D. (1983), "Generation as a Sociological Problem", *Annual Review of Sociology*, vol. 9, Palo Alto, CA.

Kohli, M. (1996) The Problems of Generations: Family, Economy, Politics. Public Lectures No. 14. Collegium Budapest: Institute for Advanced Study.

Kugelberg, C. (2000) Young adult life with and without limits. Different discourses around becoming adult among Swedish young people. *Young*, Vol 8, No. 1, febrero.

Lechner, N. (2000). Desafíos de un Desarrollo Humano: individualización y capital social. En: Foro Desarrollo y Cultura. Asamblea General del Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Paris.

Lechner, N. (2002) Los desafíos políticos del cambio cultural. En Nueva Sociedad 184. [http://www.nuso.org/upload/articulos/3110\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3110_1.pdf).

Lesko, N.. (2001). Making Adolescence at the Turn of the Century: Discourse and the Exclusion of Girls. En: Current Issues in Comparative Education, Teachers Collage, Columbia University, Vol. 2, pp. 182-191



Lesko, N. (2003). *Act Your Age. A Cultural Construction of Adolescence*. New York: Routledge Falmer.

Lindón, A. (2000) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. España, Anthropos.

Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Manizales, Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.

López, M. (2006) *La complementariedad de la oposición explicación vs. interpretación. Las funciones metodológicas del análisis del discurso en el marco de la semiótica peirceana y neohjelmsleviana*. *Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*. No. 31, noviembre.

Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia*. Barcelona, Editorial Herder.

Lutz, B. *Reseña de los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos de Scout James C*. En: *Convergencia*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, Septiembre-Diciembre, No. 30, pp. 336-343

Lyotard, J. F. (2004). *La condición postmoderna*. Barcelona, Angle Editorial

Nicolescu, B. CIRET-UNESCO (2000) *Internacional transdisciplinary conference*, Zurich, Febr. 27.

Nieto L., J. (2006) *El deber de la memoria, la imposibilidad del olvido. Alcances éticos-políticos*. En: *Reflexión Política* año 8, No. 15, junio. Colombia, UNAB.

Nussbaum, M. (2001) *El cultivo de la humanidad una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

Maffesoli, M. (1993) *"El Conocimiento Ordinario"*. Compendio de Sociología. Editorial Fondo de Cultura Económica. Primera Edición en español.

Maffesoli, M. (2004) Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia. En: *JOVEN es, Revista de Estudios sobre Juventud*. Edición: año 8, núm. 20 México, D-F, enero-junio 2004, pp. 28-41

Maffesoli, M. (2005) La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo postmoderno. México, Editorial Herder,

Males, M. A. (1996). *The Scapegoat Generation: America's War on Adolescents*. Monroe, ME: Common Courage Press.

Mannheim, K. (1998) *Essays on the Sociology of Knowledge. Collected Works of Karl Mannheim*, Vol. 5, Routledge, 1 Edition.

Martín Barbero, Jesús (2002), Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*. Organización de Estados Americanos (OEA), Febrero.

Martín Barbero, J. (2005) A Paul Ricoeur: la memoria y la promesa. En *Revista Pie de Página*. Bogotá, No.4, Agosto.

Martín Barbero, J. (1998) Medios: olvidos y desmemorias. Conferencia dictada en "Medios para la Paz", Tertulia en la Fundación Santillana. Bogotá, Noviembre 1998, disponible en [www.revistanumero.com/24medios.htm](http://www.revistanumero.com/24medios.htm)

Martín Barbero, J. (2005) A Paul Ricoeur: la memoria y la promesa. En *Revista Pie de Página*. Bogotá, No.4, Agosto.

Martín, C., E. (1998), *Producir la juventud*. Madrid: Ediciones Istmo, S.A.

Martín, C., E. (2000). *Cuestiones de Sociología*, Pierre Bourdieu. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes. 2000.

Mead, Margaret, (1997), *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa

Merino, M. (2006) Un lugar común. En: *El Universal Online*, México. <http://www.eluniversal.com.mx/noticias.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2006). En: [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)
- Morelli, M. (2002) Los hijos de la democracia. Universidad Torcuato Di Tella. Ciencia Política y Gobierno.
- Morse, J. (2003), Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Junio.
- Oliveira, O. de, M. Eternod y Ma. de la P. López, (1999), "Familia y género en el análisis sociodemográfico", en B. García (coord.), *Mujer, género y población en México*, El Colegio de México/Somede, México.
- Ong, W. (1999). Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra. Colombia, Fondo de Cultura Económica. Tercera reimpresión.
- Pereda, C. (2000). El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades. México, Siglo XXI Editores.
- Pierce, S. (1987) Ora lógico-semiótica. Madrid, Editorial Taurus.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Pollock, G. (2002), Contingent identities: Updating the transitional discourse. Young: Volume 10, Number 1, February.
- PNUD, (2003), El desarrollo humano en esta era de mundialización. Cap. I. En: Informe sobre el desarrollo Humano. Ediciones Mundi Prensa.
- Portillo, M. (2004) Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la ciudad de México. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Doctorado en Periodismo y Ciencias de la comunicación.
- Rabotnikof, N. (1987). Desencanto e individualismo", en Estudios, ITAM, vol. 10.

Rabotnikof, N. (1997), El espacio público: caracterizaciones teóricas y expectativas políticas", en: F. Quesada (ed.), Filosofía política I. Ideas políticas y movimientos sociales, Madrid: Editorial Trotta S. A.

Rabotnikof, N. (1998), Lo público, lo privado en Debate Feminista. Público-Privado, Año 9, Vol. 18, México, octubre.

Rabotnikof, N. (2005). En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea. México, UNAM.

Reguillo, R. (2002) emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Reguillo, R. (2006) La juventud precarizada. Entrevista a la antropóloga Rosana Reguillo Revista "Ñ" del diario Clarín. Septiembre 30. [www.clarin.com](http://www.clarin.com)

Ricoeur, Paul (1996) Sí mismo como otro. España, Siglo XXI Editores

Ricoeur, Paul (1999) Historia y narratividad. Barcelona, Ediciones Paidós

Ricoeur, Paul (2000) Narratividad, fenomenología y hermenéutica en: *Análisis, cuadernos de comunicación y cultura*. España.

Ricoeur, P. (2000a). Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2003a) Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Siglo XXI, Buenos Aires.

Ricoeur, P. (2003b) El conflicto de las interpretaciones. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ricoeur, P. (2004) Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ricoeur, P. (2004a) Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2004b) La memoria, la historia y el olvido. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Riessman, Catherine Kohler (1993). Narrative Analysis. Newbury Park, CA: Sage.

Ríos Saavedra, T. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional 7 (1) En: Revista Enfoques Educativos. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Rorty, R. (1979). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1983.

Rousseau, J. J. (1986) Del contrato social. Discursos, Alianza Editorial, Madrid.

Rousseau, J. (1997). Emilio, o de la Educación. España, Alianza editorial S. A.

Ryder, N. (1965) 'The Cohort as a Concept in the Study of Social Change', *American Sociological Review* 30.

Ryder, N. (1980) The Cohort Approach: Essays in the Measurement of Temporal Variations in Demographic Behavior. New York: Arno Press.

Sahuí, A. (2002) Ana Arendt: Espacio Público y Juicio Reflexivo. En: Revista Signos Filosóficos. México, Universidad Autónoma-Iztapalapa. Julio-diciembre, # 8

Sarbin, T., R. (1986) Narrative psychology. The storied of human conduct. New York. Praeger.

Sarbin, T., R. (2001) Emocional life, rhetoric, and roles. Journal of narrative and life history. Vol. 5, No. 3, pp. 213-220. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Silva, E.(2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. Santiago de Chile, Teol. Vida v.46, n.1-2, 167 – 205

Sörbom, A. (2000), Political Marginalization? Political commitments, class and generation and the processes of individualization. Department of Sociology in Stockholm University, Sweden, S-106 91 Stockholm.

Stivill, J. (2003) Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.

Tylor, S.J. y Bogtan, R.(1993), Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Piados.

UNESCO, The Beth Johnson Foundation (2001). Programas intergeneracionales: Política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional. Instituto de la UNESCO para la Educación.

United Nations. (2005) World Youth Report. The global situation of young people. Department of Economic and social affairs. New York: United Nations publications.

Uribe, Maria Teresa (1991) Notas Coloquiales sobre la ética y la política. En: *Ética para tiempos mejores*. Medellín, Corporación Región.

Valerio, M. (2005) Estructuralismo y subjetividad en la obra de Paul Ricoeur: ¿Un dialogo posible?. Madrid, Universidad Complutense se Madrid, Facultad de Filosofía, 2005

Van Krieken, R. (1998) Norbert Elias. London and New York, Routledge p. 115-116

Vergara Anderson, L. (2004) La producción textual del pasado. Paul Ricoeur y su teoría de la historia anterior a la memoria, la historia y el olvido. México, Universidad Iberoamerica, A.C., Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO).

Vigotsky, L. (1997). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona, Editorial Crítica.

Wallace, Claire, Spannring, Reingard and Härpfer, Christian (2002) ‘Young People as Social and Political Actors in Different Regions of Europe’, in Blanka

Tivadar and Polona Mrvar (eds) *Flying Over or Falling Through the Cracks? Young People in the Risk Society*, pp. 29–36.

Weigel, Sigrid. (2002), "Generation" as a symbolic form: On the genealogical discourse of memory since 1945. In: *The Germanic Review*. Washington: Fall. Vol. 77, Iss. 4.

Werstch, J. (1995) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Wyn, J. (2005). 'Youth in the media: Adult stereotypes of young people'. In Williams and Thurlow, (eds), In A. Williams and C. Thurlow (eds), *Talking Adolescence: Perspectives on Communication in the Teenage Years* pp. 53-71. New York: Peter Lang.

Zarzuri, R. (2000) Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas. *Revista Última década*. No. 13. Viña del Mar, Ediciones CIDPA.

## **ANEXOS**



**ANEXO 1**

MATRIZ ANÁLISIS DE NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
1. Identificación de la narrativa:	Datos del narrador:		
	Género:	Edad:	Universidad:
Pregunta inicial: ¿Cómo se solicitó a los jóvenes que escribieran o expresaran sus narrativas?			
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente			

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN <sup>48</sup>			SOPORTE TEXTO <sup>49</sup>
	LO PUBLICO	RELACIONES JOVEN	ADULTO	
<b>2. ARGUMENTO-TRAMA:</b>  Tema, de que trata la narrativa, la idea central de la historia				
<b>3. ESTADOS PSICOLOGICOS POSICIÓN DEL SUJETO:</b>	<b>Narrador:</b> (quien escribe la narrativa)	<b>Personajes focales</b> (personajes principales):	<b>Otros personajes:</b>  Antagonistas, Agentes  Observadores.	<b>SOPORTE TEXTO</b>

---

<sup>48</sup> Que ve en la narrativa quien hace el análisis

<sup>49</sup> Partes del texto de la narrativa que apoyan lo que usted ve en la narrativa

<b>3.1</b> Acciones de cada personaje (Qué hace en la historia cada personaje)				
<b>3.2</b> Cogniciones (qué piensa, qué sabe, qué cree)				
<b>3.3</b> Intenciones (intenta, trato de, iba a)				
<b>3.4</b> Emociones y sentimientos: (qué quiere, espera, siente)				
<b>3.5</b> Percepciones: Vio, notó, oyó, escuchó)				

<b>TÓPICO DE ANÁLISIS</b>		<b>LO PUBLICO</b>	<b>RELACIONES ADULTO JOVEN</b>	<b>SOPORTE TEXTO</b>
<b>3.6</b>	<b>Rela Tipo de relación (conflictiva,</b>			

	armoniosa, de complicidad)			
	Poder en la relaciones			
	Rol, papel			
	Utilización e intencionalidad de los pronombres.			
<b>4. RESUMEN DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE CADA PERSONAJE</b>				

TÓPICO DE ANÁLISIS	LO PUBLICO	RELACIONES ADULTO JOVEN	SOPORTE TEXTO
<p><b>5. Confrontaciones (choque de mecanismos evaluativos-estados psicológicos)</b></p> <p><b>Conflictos entre decir, pensar, sentir, hacer.</b></p>			

TÓPICO DE ANÁLISIS	LO PUBLICO	RELACIONES ADULTO JOVEN
<p><b>6. HIPÓTESIS</b> formule una hipótesis del significado de la historia para el narrador -la moraleja de la historia; la verdad narrativa; la sabiduría social, u otra noción de significado relevante para los intereses de su investigación</p>		
<p><b>7. PREG</b> ¿Que significa lo público en esta historia?</p>		

¿Cómo se evidencia la relación público privado para este joven?		
¿Cuales son los las ideas fundamentales de los jóvenes que rigen su acción en lo público y sus relaciones generacionales?		
¿Cuáles son las formas como interactúan jóvenes y adultos?		
¿Que encuentros y desencuentros hay en la relación jóvenes adultos?		
¿Cual es el vínculo entre el sentido de lo público y las relaciones generacionales?		

8. Contenidos emergentes	Para usted en conclusión que es lo que emerge del análisis que acaba de hacer a la narrativa, que es lo que queda, que conclusiones saca		
--------------------------	--	--	--

## **ANEXO 2**

### **EJEMPLO NARRACIÓN RELACIÓN ADULTO-JOVEN**

En estos días tuve una discusión con mi padre por que el cree que las mujeres debemos estar en la casa todo el día, la discusión no fue tan fuerte como cuando yo estaba entrando en la adolescencia pero si fue maluca, decidí darle la razón pero dos segundos después salí de la casa y quedo un poco molesto, al día siguiente me saludo normal y me recordó que no es que me quiera enclaustrar si no que me esta protegiendo. En la casa ese día estábamos mi papá mi mamá que tomo distancia de la discusión y yo.

Este conflicto sirvió para entender las actitudes de mi familia en cuanto a mi protección y creo que mas que protección es el sentirse como si estuviesen quedando solos, lo que creo genera temor normal en los padres. Ese día la actitud de irme fue agresiva pero no de el todo porque antes de hacerlo había expresado lo que mi padre debía o quería escuchar siendo el una persona mayor eso le genera sensación de autoridad. En cuanto al distanciamiento de mi madre mientras la discusión con mi padre creo que lo hizo porque me daba la razón y no era necesario indisponerse con el, cuando yo salí de la casa tuve la sensación que era la ganadora en esa discusión al mismo tiempo que sentía que el apoyo de mi madre en ese instante fue invisible pero ahora siento que en el silencio o con el silencio se apoya mas que con gritos, algarabía y regaños. Mi padre toda la vida ha sido de pelea calmadamente pero es una calma egoísta porque si el esta calmado es obligatorio que el otro este ofuscado para hacer sentir incomodo o viceversa para mostrar fortaleza. Yo siento que no era la manera de arreglar conflictos, incomodidades o disgustos ya que lo ideal es que la satisfacción quede en las partes de la pelea y que esta no quede hacia un lado o mal distribuida.



ANÁLISIS DE NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
1. Identificación de la narrativa:	Datos del narrador:		
<b>Discusión con el padre</b>	Género:	Edad:	Universidad:
<b>Relaciones adulto-joven</b>	<b>Femenino</b>	<b>22 años</b>	Universidad de Manizales
<b>Narrativa 001</b>			
Pregunta inicial: ¿Cómo se solicitó a los jóvenes que escribieran o expresaran sus narrativas?	<b>Escriba sobre una experiencia que usted haya vivido y refleje la relación que usted percibe tienen con los adultos</b>		
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Joven universitaria de 9 semestre de Psicología, vive en Manizales con sus padres y hermana		

TÓPICO DE ANÁLISIS	LO PUBLICO	RELACIONES ADULTO JOVEN		SOPORTE TEXTO
2. <b>ARGUMENTO-TRAMA:</b> De que trata la narrativa		Muestra una relación con tensiones por la autoridad y por la autonomía que se resuelve tomando distancia y dejando que el padre encuentre lo que quiere mientras la joven se siente fortalecida y hace lo que quiere.		Toda la narración
3. ESTADOS PSICOLOGICOS POSICIÓN DEL SUJETO:	<b>Narrador:</b> (quien escribe la narrativa) <b>Joven universitaria</b>	<b>Personajes focales</b> (personajes principales): Protagonista, Narrador,  Otros <b>Narradora y el padre</b>	<b>Otros personajes:</b>  Antagonistas, Agentes  Observadores. <b>La madre</b>	
3.1 Acciones de cada personaje	Cuenta la experiencia y reflexiona sobre ella	<b>Narradora:</b> discutir con su padre, no lo hace de manera fuerte como cuando era adolescente, darle la razón pero salir de la casa, reflexiona sobre el asunto, expresar lo que el padre quería, salir triunfante.  <b>Padre:</b> discutir con la hija, molestarse, saludar normalmente, justificarse ante ella, pelea calmadamente para	<b>Madre:</b> toma distancia de la discusión por solidaridad con la hija, no indisponer al padre, apoyo a la hija, silencio solidario.	mi mamá que tomo distancia de la discusión. lo hizo porque me daba la razón y no era necesario indisponerse con el. sentía que el apoyo de mi madre en ese instante fue invisible pero ahora siento que en el silencio o con el silencio se apoya

		ponerse por encima del otro, resuelve conflictos incomodando		
<b>3.2</b> Cogniciones (pensar, saber, creer....)	<b>Narradora:</b> cree que mas que protección los padres tienen miedo a quedarse solos, cree que eso es normal, piensa que su actitud de irse fue agresiva, cree que su madre con su distanciamiento le daba la razón a ella, piensa que ella fue la ganadora, piensa que el silencio apoya más que los gritos las algarabías y los regaños, cree que su padre resuelve las discusiones manipulando al otro. Piensa que los conflictos se resuelven de una manera mas igualitaria,	<b>Narradora:</b> Esta en desacuerdo con el pensamiento de su padre, cree que su discusión no fue tan fuerte como cuando estaba en la adolescencia, pero si fue maluca. Decide darle la razón, piensa que su actitud de irse fue agresiva.  <b>Padre:</b> las mujeres deben estar en la casa, no la quiere enclaustrar sino protegerla, discute calmadamente para obligar a que el otro este ofuscado	<b>Madre:</b> se alejo para no indisponer al padre y apoyar a la hija, piensa que su hija tiene la razón	

	equilibrada			
<b>3.3</b> Intenciones (intenta, trato de, iba a)	Intenta entender la justificación de su padre para controlarla, Intentó ser menos agresiva dándole la razón al padre	<b>Narradora:</b> intento resolver el conflicto dándole la razón al padre pero se fue intempestivamente.  <b>Padre:</b> intento justificarse con la hija diciendo que lo hacia para protegerla	<b>Madre:</b> trató de mantenerse al margen para apoyar y no indisponer a los involucrados.	
<b>3.4</b> Emociones y sentimientos: (quiere, espera, siente)	Agresividad, complaciente con el padre para beneficiarse, se sintió ganadora, se sintió apoyada por la madre, siente a su padre manipulador, siente que es mejor que las cosas queden bien cuando hay una discusión.	<b>Narradora:</b> malestar por la creencia del padre, no fue fuerte pero si maluca, desafío sutilmente al papá. Complicidad con la madre  <b>Padre:</b> molestar, mostrarse autoritario, mostrarse tranquilo, mostrar preocupación. Quiere controlar a su hija	<b>Madre:</b> quiere distanciarse, no involucrarse, solidaria, con el silencio apoya a la hija y no indisponer al padre. Complicidad con la hija	Ese día la actitud deirme fue agresiva. antes de hacerlo había expresado lo que mi padre debía o quería escuchar siendo el una persona mayor eso le genera sensación de autoridad. cuando yo salí de la casa tuve la sensación que era la ganadora en esa discusión
<b>3.5</b> Percepciones: (vio, notó, oyó, escuchó)	Notó que su padre se justificaba, que encubría su temor a quedarse solo, notó que su reacción fue desafiante: dijo lo que él quería oír	<b>Narradora:</b> notó que discutió menos fuerte que antes, vio que fue desagradable, notó que le daba la razón pero se contradecía con su acción. Notó que él se justificaba	<b>Madre:</b> notó que era mejor estar al margen de la discusión, así apoyaba a la hija sin pelear con el padre	decidí darle la razón pero dos segundos después salí de la casa

	pero hizo lo que ella quería, notó a su madre solidaria con ella y con su padre, vio a su padre manipulador	con su interés por protegerla, notó que su mamá no se involucró.  <b>Padre:</b> nota que ella quiere mas independencia y trata de controlarla		
--	---	---	--	--

TÓPICO DE ANÁLISIS		LO PÚBLICO	RELACIONES GENERACIONALES	SOPORTE TEXTO
3.6 Relaciones en la narrativa	Tipo de relación (conflictiva, armoniosa, de complicidad)		Relación conflictiva con el padre por el control que ejerce y la limitación a su autonomía. Relación armoniosa con una madre solidaria que apoya pasivamente para evitar crear conflicto.	tuve una discusión con mi padre por que el cree que las mujeres debemos estar en la casa todo el día.  sentía que el apoyo de mi madre en ese instante fue invisible pero ahora siento que en el silencio o con el silencio se apoya mas que con gritos, algarabía y regaños
	Poder en la relaciones		Del padre hacia la hija desde la autoridad. De la hija hacia el padre desde el reconocimiento interesado.  De la madre con el padre y la hija desde un	me recordó que no es que me quiera enclaustrar si no que me esta protegiendo  cuando yo salí de la casa tuve

			silencio solidario y respetuoso.	la sensación que era la ganadora en esa discusión.  mamá que tomo distancia de la discusión y yo.
	<b>Rol, papel</b>		Padre de autoridad y superioridad. Joven de autodeterminación no desafiante. Madre de apoyo sin crear conflicto.	
	<b>Utilización e intencionalidad de los Pronombres</b> Ej.: (Nosotros ideológico o comunitario)		La narración se relata siempre en primera persona, parece estar conversando con ella misma, reflexionando, sobre lo que ocurre	
<b>4. RESUMEN DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE CADA PERSONAJE</b>			<p><b>Narradora:</b> Su padre quiere controlarla y ella hace lo que ella quiere pero lo hace creer a él que ella le está dando la razón.</p> <p><b>Padre:</b> Quiere controlar las salidas de su hija y lo justifica por un interés de protección hacia ella</p> <p><b>Madre:</b> Hay una discusión entre su hija y su esposo y ella no interviene para no indisponer al padre y solidarizarse con la hija</p>	

5. Confrontaciones de mecanismos evaluativos-estados psicológicos)  Conflictos entre decir, pensar, sentir, hacer.		Tensión la independencia de la joven y limitación y control que le quiere imponer el padre. Hay una ambivalencia al darle la razón al padre para no molestarlo, pero hacer lo que ella quería. La narradora trasciende la justificación de protección expresada por el padre a una identificación del temor a quedarse solos normalmente experimentada por los padres. Búsqueda de equilibrar la situación haciéndole pensar al padre que no ha perdido autoridad aunque ella hace lo que quiere. Identifica en su padre un estilo de discusión que lo lleva a ponerse por encima del otro para mostrar su fortaleza y resolver los conflictos de una manera no armónica sino en desequilibrio.	
--	--	---	--

TÓPICO DE ANÁLISIS	LO PÚBLICO	RELACIONES ADULTO JOVEN
6. HIPÓTESIS formule una hipótesis del significado de la historia para el narrador -la moraleja de la historia; la verdad narrativa; la sabiduría social, u otra noción de significado relevante para los intereses de su investigación		Las relaciones generacionales con los padres desde esta joven se enmarcan en dos tendencias una de aparentar sumisión ante la autoridad para evitar el conflicto mientras se hace lo que se quiere. La otra tendencia es la de sentirse apoyado por una madre solidaria no conflictiva.

7. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL ANÁLISIS DEL INVESTIGADOR	¿Que significa lo público?	No es asunto de esta narración	
	¿Cómo se evidencia la relación público privado para este joven?	No es asunto de esta narración	
	¿Cuales son los las ideas fundamentales de los jóvenes que rigen su acción en lo público y sus relaciones con los adultos?		<p>Aparentar sumisión ante la autoridad para evitar el conflicto mientras se hace lo que se quiere..</p> <p>Hacer lo que se quiere asegurándose de que el otro queda tranquilo.</p>
	¿Cuáles son las formas como interactúan jóvenes y adultos?		Padres desde el control con la excusa de la protección, madre desde una solidaridad pasiva. Hija desde la ambivalencia de dar la razón pero hacer lo que se quiere
	¿Que encuentros y desencuentros hay en la relación jóvenes adultos?		<p><b>Desencuentros:</b> entre el ejercicio de un control que pone limites y una búsqueda de autonomía no traumática</p> <p><b>Encuentros:</b> El apoyo cómplice de la madre</p>
	¿Cual es el vínculo entre el sentido de lo público y las relaciones adulto joven?		evitar el conflicto mientras se hace lo que se quiere
8. Contenidos emergentes			Las relaciones generacionales con los padres desde esta joven se enmarcan en dos tendencias una de aparentar sumisión ante la autoridad para evitar el conflicto mientras se



		hace lo que se quiere. Hacer lo que se quiere asegurándose de que el otro queda tranquilo. La otra tendencia es la de sentirse apoyado por una madre solidaria no conflictiva
--	--	---

### **ANEXO 3**

#### **EJEMPLO NARRACIÓN SIGNIFICADO DE LO PUBLICO**

Para mi lo público es lo que tiene que ver con la gente, con los otros y frente a eso yo pienso que los jóvenes somos muy cobardes, somos muy cómodos, vivimos sin preocuparnos porque estamos protegidos, nada nos falta y no nos preocupamos por el resto de la gente, o si nos preocupamos pero no hacemos nada porque consideramos que no es nuestro asunto. Pensándolo bien vivimos en un mundo falso que no es del todo real, es tramposo e injusto, porque lo que tenemos, solo una muy pequeña minoría lo tenemos, pensar en esto me preocupa porque no veo soluciones para tanta desigualdad injusta, esto no lo cambia nadie, hay demasiados intereses de por medio, no veo ninguna solución y es mas fácil preocuparse por lo de uno aunque esto también sea injusto.

ANÁLISIS DE NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
1. Identificación de la narrativa:	Datos del narrador:		
<b>Narrativa 021</b>	Género:	Edad:	Universidad:
<b>Lo Público</b>	<b>Masculino</b>	<b>23 años</b>	Universidad Nacional Manizales
Pregunta inicial: ¿Cómo se solicitó a los jóvenes que escribieran o expresaran sus narrativas?	<b>Escriba sobre una experiencia que usted haya vivido y refleje el significado que tiene para usted su acción en lo público.</b>		
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Joven universitario, vive en Manizales en casa de familia, es el mayor de sus hermanos., su familia vive en un pueblo del Valle del Cauca y le envían todo para que él estudie en Manizales.		

TÓPICO DE ANÁLISIS	LO PUBLICO		RELACIONES ADULTO JOVEN	SOPORTE TEXTO
2. <b>ARGUMENTO-TRAMA:</b> De que trata la narrativa	Lo público tiene que ver con lo colectivo, los otros, frente a esto los jóvenes son indiferentes y cómodos, no asumen la responsabilidad social como suya.		Relación de conveniencia	Toda la narrativa
3. ESTADOS PSICOLOGICOS POSICIÓN DEL SUJETO:	<b>Narrador:</b> (quien escribe la narrativa) <b>Joven universitario</b>	<b>Personajes focales</b> (personajes principales): Protagonista, Narrador,  <b>Narrador,</b>	<b>Otros personajes:</b>  Antagonistas, Agentes  Observadores. <b>Ninguno</b>	
3.1 Acciones de cada personaje	Narra su percepción de lo público desde su visión personal, no describe una experiencia	<b>Narrador:</b> Reflexionar, es indiferente, cómodo, se siente protegido, no le interesa lo de los otros. Se preocupa por la desigualdad, y escapa por conveniencia		.

<p><b>3.2</b> Cogniciones (pensar, saber, creer....)</p>	<p><b>Narrador:</b> Piensa que lo público es lo que tiene que ver con los otros, con la gente y eso lo inquieta pero se hace el indiferente por comodidad.</p>	<p><b>Narrador:</b> Piensa que lo público tiene que ver con los otros, con la gente. Cree que los jóvenes solo piensan en si mismos y no les preocupan los demás. Piensa que los jóvenes son muy cómodos y cobardes. Cree que los jóvenes eligen vivir sin preocuparse porque se sienten protegidos. Piensa que a veces se preocupan pero concluyen que no es su asunto. Cree que vive en un mundo falso, tramposo, Cree que los que tiene recursos son una minoría que no se preocupa por la mayoría. Piensa que no hay como solucionar tanta desigualdad. Cree que hay muchos intereses de por medio que no lo permiten. Cree que es mas fácil preocuparse por lo particular aunque lo considera injusto..</p>		<p>Para mi lo público es lo que tiene que ver con la gente, con los otros y frente a eso yo pienso que los jóvenes somos muy cobardes, somos muy cómodos, vivimos sin preocuparnos porque estamos protegidos, nada nos falta y no nos preocupamos por el resto de la gente, o si nos preocupamos pero no hacemos nada porque consideramos que no es nuestro asunto. Pensándolo bien vivimos en un mundo falso que no es del todo real, es tramposo e injusto, porque lo que tenemos, solo una muy pequeña minoría lo tenemos, pensar en esto me preocupa porque no veo soluciones para tanta desigualdad injusta, esto no lo cambia nadie, hay demasiados intereses de por medio, no veo ninguna solución y es mas fácil preocuparse por lo de uno aunque esto también sea injusto.</p>
--	--	--	--	---

<p><b>3.3</b> Intenciones (intenta, trato de, iba a)</p>	<p>Trata de mostrar que para los jóvenes lo público es lo de otros y no les interesa, son cómodos e indiferentes por conveniencia.</p>	<p><b>Narrador:</b> Intenta mostrar lo público como lo que tiene que ver con los otros. Intenta mostrar a los jóvenes como indiferentes, apáticos, distantes de la responsabilidad social. Trata de mostrarlos como protegidos. Intenta criticar la desigualdad e injusticia social.</p>		<p>yo pienso que los jóvenes somos muy cobardes, somos muy cómodos, vivimos sin preocuparnos porque estamos protegidos, nada nos falta y no nos preocupamos por el resto de la gente, o si nos preocupamos pero no hacemos nada porque consideramos que no es nuestro asunto.</p>
<p><b>3.4</b> Emociones y sentimientos: quiere, espera, siente)</p>	<p>El narrador se siente cobarde, cómodo, indiferente, protegido, apático, tramposo, ambivalencia, sin opciones, sumiso, preocupado.</p>	<p><b>Narrador:</b> se siente cobarde, cómodo, indiferente, protegido, apático, tramposo, ambivalencia, sin opciones, sumiso, preocupado.</p>		<p>Pensándolo bien vivimos en un mundo falso que no es del todo real, es tramposo e injusto, porque lo que tenemos, solo una muy pequeña minoría lo tenemos, pensar en esto me preocupa porque no veo soluciones para tanta desigualdad injusta, esto no lo cambia nadie, hay demasiados intereses de por medio, no veo ninguna solución y es mas fácil preocuparse por lo de uno aunque esto también sea injusto.</p>

<b>3.5</b> Percepciones: Vio, notó, oyó, escuchó)	Percibe que lo público tiene que ver con la gente. Percibe que vive en un mundo tramposos e injusto	<b>Narrador:</b> Percibe que lo público tiene que ver con la gente. Percibe que vive en un mundo tramposos e injusto.		
--	---	---	--	--

	<b>TÓPICO ANÁLISIS</b>	<b>DE</b>	<b>LO PUBLICO</b>	<b>RELACIONES ADULTO JOVEN</b>	<b>SOPORTE TEXTO</b>
<b>3.6 Relaciones en la narrativa</b>	<b>Tipo de relación (conflictiva, armoniosa, de complicidad)</b>		Tiene una relación conflictiva con lo público, porque se siente cómodo e indiferente, que no asume responsabilidad social y lo recrimina. Hay preocupación pero no ve opciones	Tiene una relación de conveniencia con la generación adulta, hay cierto utilitarismo	vivimos sin preocuparnos porque estamos protegidos, nada nos falta y no nos preocupamos por el resto de la gente.
	<b>Poder en las relaciones</b>		El poder está en el tener, el ser privilegiado. El poder de concentrarse en sí mismo y distanciarse de lo que le ocurre	El poder está en la generación adulta que es protectora y proveedora de los jóvenes.	

		a los demás		
	<b>Rol, papel</b>	De preocupación pasiva, e indiferente	Es el de la conveniencia	
	<b>Utilización e intencionalidad de los pronombres.</b>	La historia se narra en un yo y un nosotros colectivo que denota identificación con un grupo particular.		
<b>4. RESUMEN DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE CADA PERSONAJE</b>		<b>Narrador:</b> Lo público tiene que ver con el bienestar de los otros y frente a esto los jóvenes son indiferentes y sin responsabilidad social.	Las relaciones con la generación de adultos es de conveniencia y utilitaria	
<b>5. Confrontaciones (choque de mecanismos evaluativos-estados psicológicos)</b>  <b>Conflictos entre decir, pensar, sentir, hacer.</b>		Hay confrontación entre la mirada de lo público como colectivo y la posición indiferente, cómoda de no asumir responsabilidad social. Se contradice el énfasis en la preocupación por la apatía, indiferencia y desigualdad y el no ver opciones	.	



TÓPICO DE ANÁLISIS		LO PUBLICO	RELACIONES ADULTO JOVEN
<b>6. HIPÓTESIS</b> formule una hipótesis del significado de la historia para el narrador -la moraleja de la historia; la verdad narrativa; la sabiduría social, u otra noción de significado relevante para los intereses de su investigación		Si bien lo público tiene que ver con todos quienes se sienten en ventaja y protegidos socialmente se distancian de los problemas de las mayorías para privilegiar su bienestar particular.	Desde esta perspectiva las relaciones de los jóvenes con los adultos están enmarcadas en relaciones de dependencia conveniente y utilitaria que favorece el interés por lo particular.
<b>7. PREGUNTAS</b>	¿Que significa lo público?	Privilegiar mi beneficio personal sobre los intereses colectivos.	
	¿Cómo se evidencia la relación público privado	Es una relación estrecha en la que se privilegia lo particular sobre lo colectivo.	

	para este joven?		
	¿Cuales son los las ideas fundamentales de los jóvenes que rigen su acción en lo público y sus relaciones generacionales?	<p>Su acción en lo público esta regida por la conveniencia para sus intereses particulares. No prima la responsabilidad social con los otros, sino consigo mismo. El mundo está mal, no hay nada por hacer entonces me preocupo por lo mío.</p> <p>Cada cual se preocupa por lo suyo.</p>	Aprovechar las ventajas de protección y comodidad que la sociedad les brinda.
	¿Cuáles son las formas como interactúan jóvenes y adultos?	El joven desde la conveniencia: usted protege y provee y yo disfruto.	
	¿Que encuentros y desencuentros hay en la relación jóvenes adultos?	<p><b>Desencuentros:</b> Una sociedad injusta que no da opciones para la igualdad</p> <p><b>Encuentros:</b> las ventajas de ser privilegiado socialmente, vivir con comodidades</p>	<p><b>Desencuentros:</b></p> <p><b>Encuentros:</b> relaciones de conveniencia</p>
	¿Cual es el vínculo entre el sentido de lo público y las relaciones generacionales?	Se vislumbra un vínculo de dependencia y utilitarista.	

<b>8. CONTENIDOS EMERGENTES:</b>	<p><b>Desencuentros:</b> Una sociedad injusta que no da opciones para la igualdad</p> <p><b>Encuentros:</b> las ventajas de ser privilegiado socialmente, vivir con comodidades</p> <p>Se vislumbra un vínculo de dependencia y utilitarista.</p> <p>El joven parece relacionarse desde la conveniencia: usted protege y provee y yo disfruto.</p>	
----------------------------------	--	--